

**Escola *Mosaico*: As representações dos
professores e o choque de racionalidades
na organização escolar**

Alexandre Augusto dos Reis Gomes

UMinho | 2012



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Alexandre Augusto dos Reis Gomes

**Escola *Mosaico*: As representações dos
professores e o choque de racionalidades
na organização escolar**

Outubro de 2012



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Alexandre Augusto dos Reis Gomes

**Escola *Mosaico*: As representações dos
professores e o choque de racionalidades
na organização escolar**

Dissertação de Mestrado
Mestrado em Ciências da Educação
Área de Especialização em Administração Educacional

Trabalho realizado sob a orientação da
Professora Doutora Leonor Maria de Lima Torres

Outubro de 2012

DECLARAÇÃO

Nome: Alexandre Augusto dos Reis Gomes

Endereço electrónico: gomesalexandre@netvisao.pt Telefone: 965346754

Número do Bilhete de Identidade: 15372727

Título dissertação:

Escola *Mosaico*: As representações dos professores e o choque de racionalidades na organização escolar

Orientador:

Professora Doutora Leonor Maria de Lima Torres

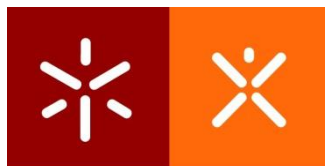
Ano de conclusão: 2012

Mestrado em Ciências da Educação - Área de Especialização em Administração Educacional

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO INTEGRAL DESTA TESE APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE.

Universidade do Minho, ____/____/____

Assinatura: _____



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Alexandre Augusto dos Reis Gomes

**Escola *Mosaico*: As representações dos professores e o choque
de racionalidades na organização escolar**

Dissertação de Mestrado

Mestrado em Ciências da Educação

Área de Especialização em Administração Educacional

Trabalho Realizado sob Orientação da
Professora Doutora Leonor Maria de Lima Torres

Outubro de 2012

DECLARAÇÃO

Nome: Alexandre Augusto dos Reis Gomes

Endereço electrónico: gomesalexandre@netvisao.pt Telefone: 965346754

Número do Bilhete de Identidade: 15372727

Título dissertação:

Escola *Mosaico*: As representações dos professores e o choque de racionalidades na organização escolar

Orientador:

Professora Doutora Leonor Maria de Lima Torres

Ano de conclusão: 2012

Mestrado em Ciências da Educação - Área de Especialização em Administração Educacional

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO INTEGRAL DESTA TESE APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE.

Universidade do Minho, ____/____/____

Assinatura: _____

AGRADECIMENTOS

Esta dissertação de mestrado constitui-se como *terminus* de um intenso percurso pessoal, ao longo do qual tive a satisfação de sentir um forte apoio, expresso de variadas formas e por parte de diversos intervenientes, sem o qual este caminho teria sido muito mais oneroso, e naturalmente menos profícuo.

Estas linhas serão desta forma manifestamente parcas para homenagear da forma devida todos aqueles que estiveram ao meu lado neste trajeto.

À minha esposa, Gabriela, e aos meus filhos, Tiago e Mariana, dedico as primeiras palavras de remissão, por um lado, pelas reiteradas e prolongadas *ausências* do convívio, atenção e dedicação que tanto merecem, e por outro, de reconhecimento pelo constante e incondicional amparo e estímulo, condições *sine qua non* para a condução a bom porto deste projeto.

À minha orientadora, Professora Doutora Leonor Torres, uma palavra de sincero agradecimento pela disponibilidade, simpatia e profissionalismo evidenciados durante toda a fase de conceptualização e de concretização deste projeto. A objetividade, clareza e pertinência das muitas observações e sugestões efetuadas, melhoraram de forma inquestionável a qualidade deste trabalho, para além de se constituírem como constantes estímulos e eficientes diretrizes para a prossecução do trabalho.

À amiga Cristina Marques, pela perseverança e resiliência com que altruistamente se tornou uma primeira leitora assídua das muitas *versões preliminares* que esta dissertação foi conhecendo. Os constantes elogios ao interesse e à pertinência do trabalho, bem como a avidez com que os textos foram lidos, constituíram para mim estímulos ímpares, especialmente nos momentos em que a fadiga e o desânimo pareciam querer apoderar-se de manifestações de maior relevo. Pela dupla qualidade de amiga e *amiga crítica*, um dupla menção de louvor e de gratidão.

Ao amigo Mário Coelho, diretor do agrupamento de escolas onde exerço funções, o meu justo reconhecimento pelo incentivo e confiança com que me tem obsequiado ao longo destes

últimos anos, fazendo-me acreditar que é possível ir sempre mais longe. Sem a sua manifesta feição humanista e compreensiva, não me teria sido possível conciliar os meus deveres profissionais com a realização deste trabalho de investigação. Muito obrigado. Mais uma vez.

Ao diretor do agrupamento de escolas estudado, expresso o meu sincero agradecimento pela simpatia e abertura com que acolheu a minha proposta de investigação, incansavelmente disponível para fornecer a vasta informação que lhe solicitei. A franqueza com que se exprimiu durante a realização da entrevista semiestruturada facilitou de forma significativa a concretização dos objetivos a que me havia proposto.

Aos professores, que pela participação nos *grupos de discussão direcionada*, cooperaram de forma muito generosa na recolha de informação empírica, naturalmente imprescindível à concretização deste trabalho. Foi bastante instigante e recompensador debater convosco os temas inerentes a este trabalho.

A todos os que, direta ou indiretamente, contribuíram para a consecução deste projeto, um grande bem-haja.

RESUMO

A escolha do tema de investigação resulta, numa primeira análise, da inquietude que temos vindo a sentir na sequência de quase duas décadas dedicadas ao ensino básico e secundário, em diversas escolas portuguesas. Mediante a dupla valência de professor, por um lado, e membro de uma direção, por outro, temos sido confrontados com claras evidências da existência de conflito, ineficiência e ineficácia no seio da organização escolar, como consequência da expressiva e reiterada concorrência de representações construídas pelos docentes acerca de uma mesma situação, originando o que optámos por designar *choque de racionalidades*.

Não obstante a vasta literatura publicada nas últimas décadas concernindo estudos na área da administração educacional, “Escola *mosaico*: as representações dos professores e o choque de racionalidades na organização escolar”, almeja constituir-se um contributo válido, quer na sua vertente empírica, quer sob o ponto de vista teórico, para a melhor compreensão da influência das representações construídas pelos *atores locais*, na interpretação e operacionalização do papel educativo que lhes é confiado e, consequentemente, na eficiência com que o fazem.

Optando por quadros teóricos e técnicas investigativas que se nos afiguram menos convocadas nas investigações realizadas em Portugal nos últimos anos (comparativamente ao *modelo burocrático* ou ao *modelo político* - no que aos quadros teóricos diz respeito - e à *entrevista* ou ao *inquérito por questionário* - relativamente às técnicas investigativas) assumimos o risco corrido, na expectativa de que as mais-valias alcançadas o justifiquem. Nesta linha de razão, optámos por mobilizar os *modelos de subjetividade* (Greenfield, 1973; 1994), conjugados com os *modelos culturais*, na esteira de Torres (1997), e com o *modo de funcionamento díptico da escola como organização* (Lima, 1992). Para operacionalizar a estratégia metodológica, elegemos como técnica de recolha de dados principal os *grupos de discussão direcionada*, complementados com a entrevista semiestruturada e a análise documental.

Os resultados obtidos revelam a existência de um significativo conflito de representações construídas pelos docentes em aspetos basilares da organização educativa, pelo que poderão, por um lado, fornecer pistas válidas conducentes à melhoria da eficiência das organizações escolares, mediante a clarificação das lógicas inerentes à ação dos docentes em contexto escolar e, por, outro, justificar a convocação de lentes teóricas e metodológicas menos mobilizadas na literatura publicada, contribuindo para o avanço do conhecimento cientificamente validado sobre temas inerentes à administração educacional.

ABSTRACT

The choice of the research subject is the result, in a preliminary analysis, of the concern that we have been experiencing as a result of nearly two decades dedicated to basic and secondary education, in several Portuguese schools. Through the double valence of professor, on the one hand, and member of the management board of a secondary school, on the other, we have been confronted with clear evidences of conflict, inefficiency and ineffectiveness inside the school organization, as a result of significant and recurrent competition of social representations constructed by teachers about one same situation, stimulating what we describe as *clash of rationalities*.

Despite the vast literature published in recent decades concerning studies in educational administration, "*Mosaic school: the representations of teachers and clash of rationalities in school organization*," aims to provide an effective contribution, both in its empirical strand, either in the theoretical feature, to better understand the influence of representations constructed by local actors, in the interpretation and implementation of the educational role assigned to them and, consequently, the efficiency with which they perform it.

Selecting theoretical frameworks and investigation techniques that appears less convened in the investigations carried out in Portugal in recent years (compared to *bureaucratic model* or *political model* - in relation to theoretical frameworks - and the interview or questionnaire survey - relative to investigative techniques), we assume the related risk, in the expectation that added value justifies it. In the same train of thought, we have chosen to mobilize *subjective models* (Greenfield, 1973, 1994), combined with *cultural models*, in the wake of Torres (1997), and the *diptical model of school functioning as an organization* (Lima, 1992). To operationalize the methodological strategy, we selected *focus groups* as the main data collection technique, complemented with semi-structured interviews and documentary analysis.

The achieved results reveal the existence of a significant conflict of representations constructed by teachers in crucial aspects of educational organization, that can, on the one hand, provide valid clues leading to improved efficiency of school organizations, by clarifying the logic inherent in the action of teachers in schools, and, on the other, justify the convening of methodological and theoretical lenses less mobilized in the published literature, contributing to the advancement of scientifically validated knowledge on topics related to educational administration.

Índice

AGRADECIMENTOS.....	ii
RESUMO	v
ABSTRACT	vii
ÍNDICE DE QUADROS	xi
ÍNDICE DE FIGURAS	xiii
SIGLAS	xv
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I – REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: ENFOQUES E PERSPETIVAS	9
1. Representações Sociais na (des)codificação da realidade	12
2. Representações Sociais no Contexto Escolar	23
CAPÍTULO II – RACIONALIDADES NA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR.....	35
1.A saturação paradigmática e a miopia conceptual	37
2.Perceções dos docentes e o retrato da organização: em busca do modelo aglutinador.....	42
3. <i>Faces</i> organizacionais à luz dos modelos culturais	51
CAPÍTULO III – DESENHO DA INVESTIGAÇÃO	57
1.Pergunta de partida	59
2.Corpo de Hipóteses	60
3.Estratégia Metodológica	61
3.1. <i>Grupos de discussão direcionada</i>	67
3.2.Entrevistas semiestruturadas	73
3.3.Análise documental	77
CAPÍTULO IV – OPERACIONALIZAÇÃO DA ESTRATÉGIA METODOLÓGICA.....	83
1.Caracterização do Agrupamento	85
2.Recolha de dados empíricos	94
2.1. <i>Grupos de discussão direcionada</i>	96
2.2.Entrevista semiestruturada	105
2.3.Análise documental	106
CAPÍTULO V – CONSTELAÇÕES DE REPRESENTAÇÕES DOS PROFESSORES NUM AGRUPAMENTO DE ESCOLAS	107
1.0 <i>retrato jurídico</i> da organização escolar.....	109
2.0 <i>retrato oficial</i> da organização escolar.....	115
3.0 <i>retrato esboçado</i> da organização escolar	119
4.Metáforas emergentes da ação dos professores	141

5.As representações dos professores e o choque de racionalidades na organização escolar	147
CONCLUSÃO	161
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	173
1.Obras, capítulos, artigos e textos publicados	175
2.Legislação	186
3.Outros documentos	186
APÊNDICE I - Roteiro <i>grupo de discussão direcionada</i>	187
APÊNDICE II – Caracterização da amostra	197
APÊNDICE III – Transcrição resumida - <i>grupo discussão direcionada 1</i>	201
APÊNDICE IV – Transcrição resumida - <i>grupo discussão direcionada 2</i>	215
APÊNDICE V – Transcrição resumida - <i>grupo discussão direcionada 3</i>	235
APÊNDICE VI – Transcrição resumida - diretor.....	251
APÊNDICE VII – O retrato jurídico e oficial da escola como organização - codificação	263
APÊNDICE VIII – O retrato esboçado da escola como organização – codificação	273
APÊNDICE IX – Versão digital da obra	

ÍNDICE DE QUADROS

	Página
Quadro 1 Modelo de Análise da Organização	54
Quadro 2 Idade e sexo dos docentes do agrupamento	87
Quadro 3 Situação profissional dos docentes do agrupamento por nível de ensino	88
Quadro 4 Experiência profissional dos docentes do agrupamento por nível de ensino	89
Quadro 5 Experiência de lecionação no agrupamento por nível de ensino	90
Quadro 6 Experiência profissional e de lecionação no agrupamento por departamento curricular, na escola sede	91
Quadro 7 Caracterização da amostra	95
Quadro 8 Indicadores figurativos das representações dos docentes	101
Quadro 9 Codificação da intervenção FG1.1 (32)	102
Quadro 10 Grelha de análise para mapeamento das representações no agrupamento	104
Quadro 11 Indicadores relativos à organização educativa encontrados nos <i>documentos oficiais públicos</i>	110
Quadro 12 Indicadores relativos à organização educativa encontrados nos <i>documentos públicos produzidos no contexto da organização educativa</i>	116
Quadro 13 Indicadores relativos à missão de escola – representações dos docentes	119
Quadro 14 Indicadores relativos aos documentos estruturantes – representações dos docentes	127
Quadro 15 Indicadores relativos à avaliação – representações dos docentes	130
Quadro 16 Indicadores relativos ao conflito - representações dos docentes	134
Quadro 17 Indicadores relativos à autonomia - representações dos docentes	136
Quadro 18 Indicadores relativos ao diretor - representações dos docentes	139
Quadro 19 Indicadores relativos às representações dos docentes	142
Quadro 20 Representação dos professores – codificação global	148
Quadro 21 Posicionamento das representações dos professores relativamente ao funcionamento <i>díptico</i> da organização escolar	153

ÍNDICE DE FIGURAS

	Página
Figura 1 Apropriação da organização escolar por parte dos professores	33
Figura 2 Visualização da organização com diferentes graus de focalização	45
Figura 3 Sexo dos professores por grupo disciplinar	88
Figura 4 Distribuição de docentes por grupo disciplinar, na escola sede do agrupamento ...	92
Figura 5 Distância da residência ao local de trabalho	93
Figura 6 Habilitações profissionais dos docentes do agrupamento	93

SIGLAS

A – (face) *anárquica* da organização

AA – Autoavaliação

AB – *Continuum* entre face *burocrática* e *anárquica* da organização

B – (face) *burocrática* da organização

D – Diretor

ECD – Estatuto da carreira docente

FG – *Focus Group*

IGE – Inspeção-Geral de Educação

PEE – Projeto Educativo de Escola

INTRODUÇÃO

Decorrendo ainda o distante primeiro ano curricular do mestrado em ciências da educação, área de especialização em administração educacional, ministrado pela Universidade do Minho, cedo fomos confrontados com o dilema de definir, com a brevidade possível, um tema de investigação que permitisse a incursão em leituras e reflexões mais definidas e concretas. Proliferaram as inquietações, os *avanços e recuos*, pelo que o caminho não se afigurava particularmente fácil.

Aceito serem efetivamente sábias as palavras do nosso coordenador de mestrado, Professor Doutor Licínio Lima, a quem devo reconhecimento pela forma como desde logo nos soube inebriar com o fascínio que viemos a sentir relativamente a um contexto que, para nós, se afigurava novo e estranho, muito estranho, especialmente porque a nossa formação de base é na área das ciências *ditas* exatas. Efetivamente, foi sempre efusivo o tom com que nos presenteou com longas e profícuas dissertações, riquíssimas em conteúdo e sagazes reflexões, constantemente consubstanciadas com livros (muitos livros, na verdade...), a ponto de, volvidas algumas semanas, termos a sensação de que não iríamos conseguir, vertiginosas que se nos afiguravam a quantidade, qualidade e variedade de informação nova. Folgamos por termos acreditado nos muitos estímulos que sempre fomos recebendo, provenientes dos mais variados quadrantes. Derrubadas as barreiras iniciais, começamos a conceber que, se o *homem não vive só de pão*, também poderá não viver só de ciências. Pelo menos só de ciências *exatas*. Autores para nós totalmente incógnitos à data, começaram finalmente a fazer *algum* sentido. Cada vez mais sentido, acompanhado por equivalente despontar de interesse. Referências *gigantes* como Max Weber, Frederic Taylor, Henry Fayol, Michel Crozier, Gareth Morgan, Tony Bush, Herbert Simon, Karl Weick, no panorama internacional, Licínio Lima, Leonor Torres, João Barroso, Almerindo Janela Afonso, Jorge Adelino da Costa, José Manuel Canavarro, entre muitos outros, passaram a granjear propriedade no nosso léxico, mas acima de tudo, fundamento para a nossa reflexividade. Parafraseando Albert Einstein, *aos ombros de gigantes*, torna-se mais fácil ver, cada vez mais longe. Já outros o haviam conseguido.

Contámos igualmente com o determinante apoio e solidariedade manifestados pelo excelente grupo de *novos* amigos e companheiros desta jornada, com os quais mantivemos acesas e férteis discussões contextualizadas por novos paradigmas, novas problematizações, novos *insights*, novos fundamentos. Após muitos *avanços e recuos* (que descobrimos serem afinal “lugar-comum” nesta conjuntura), finalmente descortinámos a problemática que iria

alimentar a nossa demanda investigativa – o choque de racionalidades na organização escolar. Tal como referimos acima (cf. resumo), é efetivamente uma inquietação envelhecida, que se tem vindo a acentuar com a experiência acumulada, a de que as situações são percebidas pelas pessoas de formas substancialmente diferentes, fazendo com que uma mesma situação, represente eventualmente problemáticas e consequências significativamente diferentes, frequentemente conducentes a situações conflituais que, se ignoradas, facilmente degeneram em ineficiência e ineficácia organizativa. Havíamos por fim descortinado o conceito e significado de *representação*, que acabaria por se converter na epígrafe para todo o nosso trabalho subsequente.

Delimitado que estava o tema de investigação, e concetualizada, ainda que em termos demasiado latos, a respetiva problemática, tratava-se agora de *estreitar o funil*¹ em busca de uma estratégia de trabalho que se afigurasse simultaneamente pertinente, exequível e eficaz. Seleccionados os autores principais para a fundamentação teórica de suporte ao trabalho empírico, poderíamos partir para a construção do nosso quadro de análise. Thomas Greenfield constituiria o ponto de partida, mediante a mobilização dos *modelos de subjetividade* (que nos pareceram particularmente afins com a nossa perspetiva teórico-analítica), confrontados dialética e subsidiariamente, por um lado, com os *modelos culturais*, essencialmente na esteira de Leonor Torres (na qualidade de incontornável referência sobre o assunto), e por outro, com a conceptualização teórica do *modo de funcionamento díptico da escola como organização*, de Licínio Lima. Com esta *triangulação* arriscávamos assim enveredar por um caminho que se afigurava seguramente incerto, mas simultaneamente rico em provocações e auspicioso de consideráveis ganhos, a nível pessoal - de forma indubitável -, e a nível de resultados alcançados, dado estarmos perseverantemente convictos de usufruir da *resiliência* necessária para tal, não fossemos nós procedentes da área de formação da física, de onde é precisamente oriundo este conceito².

Julgámos, nesta fase, assegurada a pertinência da nossa proposta investigativa, essencialmente mediante a convocação de dois argumentos, a nosso ver, igualmente válidos. Por um lado, e assumidamente na esteira de outros autores, a plena convicção de que seria necessário contribuir, ainda que modestamente, para a alteração dos paradigmas inerentes às

¹ parafraseando, de memória, as invariavelmente sapientes orientações de Licínio Lima.

² De *resiliência*, representando a capacidade que um material exhibe de acumular energia quando submetido a stress, sem sofrer rotura.

agendas políticas e de gestão que temos assistido em Portugal no que se refere aos contextos organizacionais escolares, que de forma reiterada revelam desconhecimento, ou pelo menos, negligência da expectável *atualização das regras* por parte dos atores escolares (cf. Lima, 2001), quer as que se referem a normativos emanados pela tutela, quer as inerentes às estruturas de coordenação intermédia que, por motivos profissionais, me são por razões óbvias amplamente pertinentes. Por outro lado, e em consonância com características inerentes à nossa personalidade, a vontade de encetar uma racionalidade *outside the box*, fez-nos arriscar uma conjugação teórico-conceptual inovadora, que não havíamos ainda encontrado, pelo menos de forma explícita no nosso *status quo*, manifestamente ainda profuso em processo de atualização e de aprofundamento.

A pergunta de partida instigadora da nossa incursão investigativa, prendia-se, nesta fase ainda *embrionária* do projeto, com algo bastante incipiente e vago, mas que graças às sempre pertinentes, claras e objetivas indicações de Leonor Torres, na qualidade de nossa orientadora de mestrado, experimentou reformulações sucessivas, em direção à sua formulação definitiva. O *insight* investigativo prende(u)-se, por esta via, na clarificação das lógicas reflexivas mobilizadas pelos professores a respeito da organização escolar, expectavelmente mediadas pelas representações construídas pelos mesmos, bem como nos reflexos desta interpretação, seguramente subjetiva e personalizada, no quotidiano escolar dos professores, e na eficiência e eficácia da escola enquanto organização.

Concomitantemente, avivou-se nesta fase uma nova perplexidade, relacionada com a metodologia de análise que melhor corresponderia às demandas do nosso projeto de investigação. A seleção de uma metodologia de tipo quantitativa, de grande escala, permitir-nos-ia mobilizar - eventualmente com muito maior conforto da nossa parte - ferramentas informáticas e estatísticas de recolha e tratamento de informação com elevado grau de automatismo, o que se constituiria uma significativa afinidade com as competências inerentes à nossa formação académica de base. No entanto, as várias leituras que efetuámos (Bogdan e Biklen, 1994; Stake, 1994, 2007; entre outros) levaram-nos a considerar que, dado o nosso objeto de estudo, seria mais sensato optarmos por uma metodologia de tipo qualitativo, designadamente um *estudo de caso*, que permitisse uma análise em profundidade de um contexto de estudo bem definido, no nosso caso, um agrupamento de escolas localizado na região de Entre Douro e Vouga, constituído por uma escola sede (onde são lecionadas turmas do

5º ao 12º ano de escolaridade, incluindo Cursos de Educação e Formação e Cursos Profissionais), três escolas do primeiro ciclo do ensino básico (duas das quais com lecionação de grupos do pré-escolar) e um Jardim de Infância.

Passaremos de seguida à apresentação de uma breve sinopse referente a cada um dos cinco capítulos em que se desenvolve este trabalho, encerrando estas notas introdutórias com uma análise, necessariamente breve e parca às principais conclusões conceptualizadas em consequência da investigação realizada. Apesar de se afigurar de certa forma como capítulo preliminar a esta dissertação, no qual encerrámos naturalmente algumas considerações de pendor mais generalista, consideramos efetivamente que o **capítulo I** (*representações sociais: enfoques e perspetivas*) reveste-se, em nosso entender, de uma importância basilar no aprofundamento da nossa incursão investigativa. Com efeito, é neste capítulo que descortinamos, com alguma perplexidade da nossa parte, a vastíssima publicação de trabalhos inerentes à clarificação do conceito de *representação*, ou, numa formulação mais refinada, de *representação social*. Começámos por referenciar Émile Durkheim, que nos parece ter sido o precursor desta conceptualização e, não obstante ter decorrido mais de um século, continua a suscitar inúmeros trabalhos de reflexão e de reconceptualização, citando, ainda que de uma forma não exaustiva, Serge Moscovici e Denise Jodelet, eventualmente os que recolheram maior divulgação a este propósito, e ainda Duveen, Abric, Farr, Lefebvre, Vala, entre muitos outros. Categoricamente encorajado pelo amplo debate teórico com que nos deparámos, sentimo-nos incitados a levar a cabo a *ousadia* de ensaiar uma conceptualização do conceito de representação que assumimos no contexto deste trabalho, reconhecidamente na esteira de todos os autores por nós anteriormente referenciados. Em consonância com o objeto de estudo do nosso projeto investigativo, prosseguimos com uma síntese da literatura mais relevante, respeitante à mobilização do conceito de representação no âmbito de trabalhos investigativos, relacionados com o contexto escolar. Apesar da possante produção empírica e teórica com que nos defrontámos, sentimos que haveria ainda espaço para a delineação de um percurso investigativo suficientemente válido, pertinente e original para que a nossa incursão prosseguisse.

No **capítulo II** (*racionalidades na organização escolar*), encetámos a *démarche* no sentido de delimitar e explicitar as filiações teórico-conceptuais que iríamos mobilizar no âmbito desta investigação. Instigado pelo texto de Licínio Lima “Concepções de escola: para uma

Hermenêutica Organizacional” (2011b), aventámo-nos na formulação do *nosso* quadro teórico de referência, convocando influências de correntes teóricas diversas, almejando ultrapassar a “miopia conceptual” (Wallace, 1999), subsidiária da “saturação paradigmática” (Torres, 2005), e decorrente da reiterada mobilização das mesmas *lentes* conceptuais, no vastíssimo espólio existente sobre trabalhos no âmbito da administração educacional. Deste modo, definimos um quadro teórico convocando e incorporando uma *tríade conceptual*, liderada pelos *modelos de subjetividade* (Greenfield, 1973; 1994), e suportada pelos *modelos culturais*, na esteira de Leonor Torres (1997), bem como pelo modelo teórico conceptualizado por Licínio Lima, que o autor designa como *modo de funcionamento díptico da escola como organização* (Lima, 1992).

Delineado o quadro teórico considerado basilar à nossa investigação, procedemos, no **capítulo III** (*desenho da investigação*) - em conformidade com a eventualmente ingénua, porém eficaz, epígrafe – à explicitação dos diferentes conteúdos formais inerentes a todos os trabalhos de dissertação de mestrado, designadamente a *pergunta de partida*, o *corpo de hipóteses*, bem como a *estratégia metodológica*. Em conformidade com o que explicitámos acima, pretendemos partir para o terreno mobilizando constructos teóricos e ferramentas metodológicas da forma mais construtiva ao nosso alcance, ainda que alegadamente nos tenhamos limitado a utilizar conceptualizações e instrumentos que se nos afiguraram, eventualmente por *insipientia* nossa, mais parcamente utilizados nos trabalhos de investigação mais recentes, especialmente em Portugal. Justificamos desta forma (não obstante estarmos convictos do potencial hermenêutico do nosso modelo de análise), o nosso subterfúgio às *prescrições convencionais* a que nos referimos no resumo desta dissertação, apesar dos riscos assumidamente corridos. Nesta linha de razão, optámos por seleccionar, como técnica principal de recolha de dados empíricos, os *grupos de discussão direccionada*³ (que nos pareceu ser parcamente utilizada nas investigações em administração educacional, nomeadamente em Portugal), coadjuvada pela entrevista semiestruturada ao diretor do agrupamento de escolas estudado⁴ e pela análise documental, incidindo, por um lado, nos principais normativos legais que regulam a educação em Portugal e, por outro, nos documentos ditos *estruturantes* do agrupamento de escolas (como sejam o projeto educativo, o regulamento interno ou o plano anual de atividades).

³ Usualmente denominados na literatura internacional de *focus groups*.

⁴ envolvendo um total de 17 docentes do agrupamento de escolas que suportou a nossa investigação sob o ponto de vista empírico, totalizando cerca de 6 horas de registo sonoro.

O **capítulo IV** (*operacionalização da estratégia metodológica*), que encerra a responsabilidade de operacionalizar e, de certa forma, preparar o desfecho da investigação que nos propusemos realizar, contempla a caracterização do agrupamento de escolas que suportou a aplicação do nosso estudo, no ponto 1, e no ponto 2, a explicitação do procedimento que levamos a cabo para a recolha e análise dos dados empíricos concernentes às três técnicas de recolha que referenciámos acima.

No **capítulo V** (*constelações de representações dos professores num agrupamento de escolas*) apresentámos o resultado da estratégia metodológica definida no capítulo anterior e, de certa forma, desvelámos o epílogo da investigação, explicitando o que designámos por *retrato jurídico*, *retrato oficial* e *retrato esboçado* da organização estudada, confrontando as divergentes representações inerentes aos três níveis por nós considerados, que podemos representar de uma forma sintética por *tutela*, *escola* e *professor*, destacando os elementos que, a nosso ver, melhor explicitam o choque de racionalidades na organização educativa.

A restante secção deste trabalho – **conclusão** – naturalmente tenta obedecer aos formalismos convencionais em trabalhos de dissertação de mestrado, começando por uma retrospectiva do contributo de cada fase do nosso trabalho para o avanço do conhecimento empírico teoricamente suportado e validado sobre administração educacional. Concretamente, destacámos os indícios que considerámos adequados para confrontar as hipóteses aventadas com a pergunta de partida, em particular, e a problemática de investigação, no geral. Resultou para nós suficientemente clara a importância de serem melhor consideradas as expressivas concorrências de racionalidades no que às lógicas de ação e de interação entre os vários *atores da cena escolar* diz respeito (no nosso caso, limitadas aos professores), tendo em vista a melhoria do funcionamento da escola enquanto organização.

CAPÍTULO I – REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: ENFOQUES E PERSPETIVAS

As organizações educativas têm evidenciado nas últimas décadas um crescente enfoque investigativo, em Portugal e em vários outros países, designadamente dos continentes Europeu e Americano, resultando, por um lado, no aumento do conhecimento disponível sobre as mesmas, mas, por outro, numa diversidade cada vez mais patente e complexa de perspectivas, modelos ou paradigmas convocados. Deste modo, e sem a pretensão audaz de “seleccionar um modelo, eventualmente uma síntese de modelos, como ponto de partida para a construção de um quadro conceptual adequado ao estudo da escola como organização” (Lima, 2003, p. 15), pretendemos delinear um percurso analítico, na esteira da vasta bibliografia disponível sobre esta temática, que se afigure uma efetiva mais-valia no que ao conhecimento e compreensão das escolas enquanto organizações diz respeito.

Neste sentido, julgamos que o estudo das organizações educativas através das representações construídas pelos professores, pode revelar-se uma forma adequada de apropriação da realidade socialmente construída por este importante grupo de atores organizacionais, numa aproximação parcial ao paradigma cultural convocado por Torres (1997). No entanto, conferimos predominância às representações individuais dos professores, em alinhamento teórico com o modelo de subjetividade convocado por Greenfield (1973;1994), em detrimento da consideração da evidência de um referencial cultural global, que de certa forma oriente e enquadre a conduta da maioria dos membros de uma determinada organização educativa.

O potencial heurístico desta problematização é suportado, por um lado, pelo crescente relevo que as representações sociais têm evidenciado nas últimas décadas no estudo das organizações (Jodelet, 1989), e por outro, pela ainda incipiente produção investigativa com base neste paradigma, particularmente no que às organizações educativas diz respeito.

Neste capítulo, expomos os principais fundamentos teóricos que suportam esta problematização, bem como uma breve síntese da produção investigativa recente sobre esta temática.

1. Representações Sociais na (des)codificação da realidade

O conceito de *representação* tem apresentado significados que atravessam a generalidade das ciências humanas, sendo reiteradamente convocado em contextos e graus de abrangência muito díspares.

Muitas vezes relacionado com os conceitos de representação coletiva, representação social, facto social, arquétipo, crença instalada, esquema interpretativo, ou ainda metáfora, o seu uso requer algum cuidado de delimitação, pelo que importa antes de mais clarificar o seu significado no âmbito desta investigação.

O termo original é proveniente da sociologia, mais concretamente dos trabalhos de Émile Durkheim (1858-1917), que se refere à representação como modos de atuar, de pensar e de sentir exteriores ao indivíduo, e que de alguma forma condicionam a conduta do mesmo (Durkheim, 2001).

Este conceito foi posteriormente reconceptualizado por vários autores, sendo os trabalhos mais proeminentes originários de Serge Moscovici, teórico da Psicologia Social, que propôs em 1961 o conceito de *representação social* (Moscovici, 1961; 1972; 1984; 1993), frequentemente convocado em diferentes áreas da psicologia social, nomeadamente por Jodelet (1989; 1991; 1999), Duveen, (1992; 1993; 1997; 2001), Abric (1994; 1996, 2001), Farr (1987; 1993), Lefebvre (1983), Vala (1993), entre outros.

Moscovici, que adapta o conceito de representação defendido por Durkheim, para o conceito de representação social, clarifica: “[...] social representation chooses and combines our shared concepts, links together accepted assertions, decides which aspects from our categories are examples for classifying people and things” (Moscovici, 2001a, p 18).

Adicionalmente, Moscovici salienta a influência da interação social e da comunicação no processo de formulação das representações, bem como a importância das mesmas, por um lado, como referências para o posicionamento do indivíduo perante a sociedade, e por outro, ao permitir uma mais eficaz comunicação, baseada num código contextual partilhado, tal como se pode depreender da sua definição de representação social:

"[...] [social representation is] a system of values, ideas and practices with a twofold function: first, to establish an order which will enable individuals to orientate themselves in their material and social world and to master it; and secondly to enable communication to take place among the members of a community by providing them with a code for social exchange and a code for naming and classifying unambiguously the various aspects of their world and their individual and - group history" (Moscovici, 1976, p. XIII).

Através de uma conceitualização alternativa, Jodelet (1999) define representação social como:

"[...] *une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social*. Egalement désignée comme 'savoir de sens commun' ou encore 'savoir naïf', 'naturel', cette forme de connaissance est distinguée, entre autres, de la connaissance scientifique" (p. 53, aspas e itálico no original).

Numa formulação mais sintética, Abric (1994a) define representação social como "um conjunto organizado e hierarquizado de julgamentos, de atitudes e de informações que um determinado grupo social conceitualiza sobre um objeto" (p. 12).

A este propósito, Lefebvre (1983), destaca a importância da experiência individual do sujeito (vivido, nas palavras do autor) para a conceitualização das representações. Com efeito, o autor considera que tanto o "concebido" quanto o "vivido" são processos basilares na conceitualização das representações, tal como podemos inferir pelo seu argumento:

"Esto ubica a la representación entre lo vivido y lo concebido, tal vez a medio camino entre lo que escapa y lo que se apropia, mediadora oscura y obstinada, que se desplaza entre los extremos, en algunas ocasiones vínculo, en otras sustituto" (p. 62).

Lefebvre chega inclusivamente a considerar que a representação não é a mera reprodução do objeto, podendo efetivamente envolver mais do que o objeto material *stricto sensu*:

"La representación no puede reducirse a la sombra, al eco, al reflejo. No contiene menos que lo representado, sino más (salvo el empobrecimiento por la reflexión). No se define como el doble (en la conciencia) del objeto. Lo acentúa, lo vuelve intenso vinculándolo a los afectos" (p. 98).

A propósito desta dependência recíproca entre objeto e representação, acrescenta:

"La vivencia se llena de representaciones, y sin embargo se libra de ellas, puesto que es ella la que se representa. En cuanto a lo concebido, no sólo incluye los conceptos teóricos sino también las ideologías 'trabajadas' en función de un objetivo estratégico. Entre la vivencia y lo concebido, no hay corte, ruptura, no hay 'esquizo'. Y sin embargo su relación también es el lugar de sus conflictos. El movimiento dialéctico entre la vivencia y lo concebido nunca cesa." (p. 70; aspas no original).

Com efeito, a representação funciona de certa forma como uma “teorização sobre um determinado tema”, configurando-se como um “modelo de imagens, crenças e comportamentos simbólicos” (Moscovici, 2001a, p. 152) que permite ao indivíduo classificar, descrever e explicar sentimentos e ações, condicionando não só a interpretação que é feita relativamente aos acontecimentos, mas também o posicionamento do indivíduo perante os factos e a conduta adotada pelo mesmo, englobando desta forma a dupla função de “agir” e de “avaliar” (*idem*, *ibidem*, p. 153).

Parafraseando um autor português, Jorge Vala⁵ (Vala, 1993, p. 353), podemos considerar que a representação social se refere aos processos através dos quais o homem simboliza e constrói a realidade, de modo a interagir socialmente e a organizar os seus comportamentos. Nesta linha de pensamento, o autor equaciona a possibilidade de se efetuar um paralelismo entre as representações sociais atuais e os “mitos [...] [e] sistemas de crenças próprios de outras sociedades ou tempos históricos” (p. 354). Com um poder de síntese e clarividência assinaláveis, Jorge Vala resume o conceito de representação conceptualizado por Moscovici “[...] como construção de um objeto e expressão de um sujeito” (p. 354), sendo que, numa análise mais imediata, esta constituiria um “um reflexo do mundo exterior”, uma espécie de “reprodução mental do mundo e dos outros”. Numa consideração mais abrangente, esta seria a própria construção da realidade, uma quase “simbiose” entre o sujeito e o objeto.⁶

Não obstante o facto de frequentemente as representações sociais se afastarem de forma significativa do designado conhecimento científico, estas constituem-se com efeito como influências assinaláveis das racionalidades sociais, nomeadamente na definição da conduta humana e na sua relação com o mundo material e com os outros indivíduos da sociedade. Deste modo, estes elementos afiguram-se fundamentais para a caracterização e para a compreensão do comportamento humano, quer sob o ponto de vista individual, quer no seu aspeto coletivo.

⁵ Não obstante o facto deste autor se chamar efetivamente Jorge Vala Salvador, por uma razão que desconhecemos, o autor tem assinado os inúmeros textos que tem publicado como Jorge Vala.

⁶ Esta concetualização salienta o facto de que as representações deixam de ser consideradas como meras *mediadoras* entre um estímulo e uma resposta (modelo S-O-R), passando a ser encaradas como fatores efetivamente *constituíntes* do estímulo e *modeladores* da resposta (modelo O-S-O-R). Sobre este assunto, cf. nomeadamente Markus e Zajonc (1985).

Para Denise Jodelet (Jodelet, 1999),

"[...] les représentations sociales sont abordées à la fois comme le produit et le processus d'une activité d'appropriation de la réalité extérieure à la pensée et d'élaboration psychologique et sociale de cette réalité. C'est dire que l'on s'intéresse à une modalité de pensée, sous son aspect constituant – les processus – et constitué – les produits ou contenus " (p. 54).

No que se refere à importância da representação social no quotidiano humano, Jodelet clarifica:

"Nous avons toujours besoin de savoir à quoi nous en tenir avec le monde qui nous entoure, Il faut bien s'y ajuster, s'y conduire, le maîtriser physiquement ou intellectuellement, identifier et résoudre les problèmes qu'il pose. C'est pourquoi nous fabriquons des représentations. [...] C'est pourquoi les représentations sont sociales et si importantes dans la vie courante" (*idem, ibidem*, p. 47).

Jodelet considera desta forma que a teoria das representações sociais constitui-se um domínio em franca expansão dada a relevância do tema. Com efeito, defende que as representações sociais consistem atualmente num tema de estudo central das ciências humanas, dotado dos seus próprios instrumentos conceituais e de metodologias, sendo matéria de interesse de diferentes disciplinas no campo das ciências humanas, especialmente depois dos trabalhos de Moscovici, salientando:

"[...] Autant d'éléments qui attestent de la fécondité de la notion, de sa maturité scientifique et de sa pertinence pour traiter des problèmes psychologiques et sociaux de notre société" (*idem, ibidem*, p. 6).

No âmbito deste trabalho de investigação, poderemos assumir o conceito de representação como um conjunto de manifestações cognitivas e afetivas que integram os esquemas interpretativos convocados pelo sujeito para a relação com um objeto, indivíduo, acontecimento, função desempenhada ou instituição (formal, não-formal ou informal), conferindo-lhe um juízo de valor e simultaneamente constituindo-se como uma visualização simbólica deste, quer do ponto de vista afetivo, quer sob o aspeto cognitivo, definindo o posicionamento ideológico do sujeito perante o facto em causa. Genericamente, podemos afirmar que a representação reproduz de uma forma simbólica, estruturada e articulada a resposta à questão "O que significa (para o sujeito) o objeto social⁷ em causa?"

⁷ Assumimos aqui o conceito de objeto social convocado por Moscovici (1961).

Não obstante o facto da representação social ser significativamente manipulada e continuamente reconstruída pela interação social e pela comunicação entre pares, pode efetivamente acontecer que sem uma representação partilhada *a priori* pelo grupo não seja possível sequer uma comunicação eficaz entre os elementos do mesmo, como clarifica Duveen (2001):

“Representations may be the product of communication, but it is also the case that without representation there could be no communication. Precisely because of this interconnection representations can also change, the stability of their organization and structure is dependent on the consistency and constancy of the patterns of communication which sustain them. Changing human interests can generate new forms of communication resulting in innovation and the emergence of new representations. Representations in this sense are structures which have achieved stability through the transformation of an earlier structure” (p. 13).

No sentido de ilustrar a forma relevante como as representações influenciam (e são influenciadas por) as relações humanas e o modo como percecionamos o mundo, Duveen (2001)⁸, enfatiza que “[...] representations sustained by the social influences of communications constitute the realities of our daily lives and serve as the principal means for establishing the affiliations through which we are bound to another” (p. 2).

A este propósito, Jorge Vala (op. cit.) considera mesmo que “[...] uma vez criada uma representação acerca de um outro, essa representação passa a constituir esse outro e orienta a interação por forma a atribuir foros de realidade ao que é a representação” (p. 356). De forma ainda mais enfática, acrescenta:

“[...] as representações são factores produtores da realidade, com repercussões na forma como interpretamos o que nos acontece e acontece à nossa volta, bem como sobre as respostas que encontramos para fazer face ao que julgamos ter acontecido. Uma vez constituída uma representação, os indivíduos procurarão *criar* uma realidade que valide as previsões e explicações decorrentes dessa representação” (p. 356, *itálico no original*).

Um exemplo bastante claro convocado por Denise Jodelet no sentido de esclarecer o conceito de representação social e a sua importância na compreensão do comportamento humano, prende-se com as representações construídas em redor da SIDA, especialmente nos primeiros anos após esta doença ter sido detetada. Com efeito, rapidamente esta doença foi de uma forma generalizada intrinsecamente associada aos “portadores (drogados, hemofílicos, homossexuais, transfundidos⁹) e aos vetores (sangue, esperma) do mal” (Jodelet, 1999, p. 48).

⁸ Na introdução da obra de Serge Moscovici “Social Representations” (Moscovici, 2001)

⁹ Indivíduos sujeitos a transfusões de sangue e seus derivados.

Com incidência mais acentuada no seio de grupos populacionais que num determinado momento e contexto não são detentores de informação cientificamente validada sobre esta nova¹⁰ e assustadora realidade, estereótipos associados a “[...] ‘condutas degeneradas’, [...] punições de ‘irresponsabilidade sexual’, [...] ‘consequência da decadência moral’ [...] ‘vingança da natureza’” (*idem, ibidem*, pp. 48, 49, aspas no original), foram de uma forma ampla e generalizada inequivocamente associados de uma forma mais ou menos consciente a esta situação clínica emergente.

Efetivamente, constata-se que a falta de informação segura e fidedigna sobre uma determinada temática, neste caso concreto uma doença, originou a construção de representações sociais sobre a mesma. Este fenómeno teve lugar apesar do frequente e significativo enviesamento face ao conhecimento cientificamente validado (nomeadamente ao considerar que esta doença seria transmissível pelo contacto social normal, ao temer uma contaminação mediante uma eventual transferência de saliva ou de suor), ou pelas situações tremendamente injustas e discriminatórias entretanto criadas, designadamente pela preocupação extremada e obsessiva com o isolamento e rejeição destes doentes, ao considerá-los “*sidaïques*” (por associação a “*judaïque*”), defendendo igualmente a criação de zonas de exclusão denominadas “*sidatorium*” (por associação a depreciativa a “*sanatorium*” ou “*crématorium*”) (Jodelet, 1991, pp. 50, 51).

De facto, estas representações afiguram-se, na ótica de Jodelet, como o resultado da interação com “formas de pensar pré-existent”, uma espécie de “memória social” (*idem, ibidem*, p. 51) que condiciona o posicionamento do indivíduo perante uma nova situação, e por consequência a representação social entretanto construída sobre o assunto. Neste sentido, fatores como condição social, caracterização ideológica e/ou cultural ou conhecimento científico do indivíduo, constituem-se como elementos preponderantes na definição da representação social a concetualizar. A este propósito, é esclarecedora a posição de Jodelet:

“[...] Elles s'étaient sur des valeurs variables selon les groupes sociaux dont elles tirent leurs significations comme sur des savoirs antérieurs réactivés par une situation sociale particulière – et nous verrons qu'il s'agit là de processus centraux dans l'élaboration représentative. Elles sont reliées à des systèmes de pensée plus larges, idéologiques ou culturels, à un état des connaissances scientifiques, comme à la condition sociale et à la sphère de l'expérience privée et affective des individus” (Jodelet, 1991, p. 52).

¹⁰ Na década de 1980.

A existência de representações partilhadas pelos elementos de um determinado grupo, constitui-se, desta forma, como uma “visão consensual da realidade para este grupo” (*idem, ibidem*), sendo desta forma de esperar a existência de eventuais conflitos sempre que esta visão da realidade tenha de competir com outras, por parte de outros grupos da sociedade.

Um outro exemplo que pode ser convocado para clarificar o conceito de representação, que adotaremos neste texto, consiste nas inúmeras possibilidades de representação que é possível concetualizar sobre um automóvel. Com efeito, uma criança de dois anos previsivelmente associa ao objeto “automóvel” um conjunto de representações que circulam em torno de “brinquedo, com muitos botões para mexer”, “objeto que está associado à saída ou chegada de pessoas que lhe estão próximas”, ou eventualmente, “passeio e diversão”. Numa situação claramente contrastante, podemos encontrar uma variedade significativa de representações alternativas que se vão conceptualizando com a maturidade cognitiva e intelectual do sujeito, sendo que, para uns, o automóvel pode não representar mais do que “um eficaz meio de transporte”, ao passo que, para outros, será um símbolo de “estatuto e poder”, “bandeira de uma personalidade extravagante e irreverente” ou ainda uma “manifestação exterior de desejo e beleza”. É precisamente esta diversidade de representações que é explorada pelos especialistas de *marketing* quando desenvolvem campanhas publicitárias para promoção da venda de um novo modelo a um público-alvo. Claramente definido e identificado *a priori*, o modelo, logo na fase de conceção, vê valorizadas características previsivelmente dominantes nas representações dos potenciais clientes.

Podemos inclusivamente afirmar, parafraseando Jodelet, que, se por um lado, não existe representação sem objeto, por outro, não existe objeto sem representação. Com efeito, podemos considerar que um indivíduo se apropria intelectualmente da existência real de um objeto através da representação conceptualizada e convocada para simbolizar o mesmo, resultando que um mesmo objeto (ou facto) pode ser apropriado de forma significativamente diferente pelo próprio sujeito, mediante o contexto em que se encontra, e especialmente diferente quando apropriado por sujeitos distintos, consequentemente simbolizado com recurso a representações distintas.

Nesta linha de pensamento, Jorge Vala considera que a representação “[...] exprime a relação de um sujeito com um objecto, relação que envolve uma actividade de construção, de modelização e de simbolização” (Vala, 1993, pág. 357), no sentido em que não é efetivamente o

objeto social que desencadeia diretamente a resposta do sujeito ao mesmo, mas a representação que o sujeito constrói sobre este objeto.

Dada a natureza coletiva assumida com frequência pelas representações, ao serem partilhadas por uma fração considerável da sociedade, podemos efetivamente falar de representações sociais, em detrimento de representações individuais, afigurando-se as mesmas como “[...] redes de ideias, metáforas e imagens, mais ou menos debilmente articuladas, e por isso mais móveis e fluidas do que as teorias” (Moscovici, 2001a, p. 153). Estas representações sociais partilhadas funcionam, segundo Moscovici, como enciclopédias pessoais de ideias, metáforas e imagens interconectadas que são mobilizadas de acordo com a conveniência e no contexto da interação social em causa.

Numa comparação metafórica com o dinheiro, Moscovici clarifica porque considera sociais as representações, destacando que as mesmas se apresentam como “[...]impessoais, no sentido em que pertencem a todos; são as representações dos outros, pertencendo a outras pessoas ou a outro grupo; e são uma representação pessoal, encaradas afectivamente como pertencentes ao ego” (Moscovici, 2001a, p. 153).

Jorge Vala, para demonstrar que as representações são efetivamente sociais, invoca diversos argumentos, designadamente um “*critério quantitativo*”, ao referir que “[...] uma representação é social na medida em que é partilhada por um conjunto de indivíduos”, um “*critério genético*”, argumentando que “[...] as representações sociais são um produto das interacções e dos fenómenos de comunicação no interior de um grupo social” e ainda o “*critério da funcionalidade*”, dado que as representações sociais funcionam como orientação para a conduta do indivíduo face à sociedade, funcionando como “[...] teorias sociais práticas” (Vala, 1993, pp. 357, 358, *itálico no original*).

Um aspeto fundamental, destacado por Moscovici, e que se relaciona com a sociedade da comunicação global com que hoje nos deparamos, prende-se com o “esbatimento das diferenças entre representações sociais”, bem como com a “dissipação das fronteiras entre os seus aspetos icónicos e conceptuais” (Moscovici, 2001a, p. 153). Com efeito, a generalização de *blogs* e de fóruns de discussão *on-line*, a rapidez e a eficiência com que se mediatizam acontecimentos e posições inerentes às diferentes classes sociais e profissionais, nomeadamente no que aos seus conflitos diz respeito, o quase imediato acesso às produções

normativas, bem como o acesso generalizado e simples aos meios de comunicação em “tempo-real”, contribuem de forma significativa para uma homogeneização e transversalidade (ainda que parcial e sectorial) das representações sociais relativas a temáticas centrais, como sejam nomeadamente a educação, a saúde, a economia ou a política.

Esta situação é claramente contrastante com a vigente até às últimas décadas do século XX, onde podíamos encontrar organizações significativamente fechadas sobre si próprias, com uma possibilidade bastante mais plausível de fazer cristalizar a sua cultura durante longos segmentos temporais. Efetivamente, assistíamos então a um maior protagonismo dos elementos da organização com maior antiguidade, que detinham a capacidade de “endoutrinar” de forma mais vincada os elementos recém-chegados com a cultura *da* organização¹¹, “protegendo-a” desta forma de influências externas, e simultaneamente perpetuando-a no tempo.

O esbatimento das diferenças e das fronteiras entre as representações transforma-as em “representações de representações”, tornando-as “cada vez mais simbólicas” (Moscovici, 2001a),

“[...] and this is at the expense of the direct reference of each. In this way the question of knowing how to connect representations to realities is no longer a philosophical question but a psychosocial one” (p. 154).

Para autores como Moscovici, a representação social assume uma importância preponderante na forma como o indivíduo interage com a sociedade e com o mundo que o rodeia. Pese embora o facto de a representação não ser efetivamente uma “réplica do mundo ou uma reflexão do mesmo”, de acordo com uma perspetiva positivista do conhecimento, efetivamente, “as representações partilhadas, a sua linguagem, penetram tão profundamente naquilo a que denominamos realidade que podemos afirmar que estas *constituem-na*” (*idem, ibidem*, p.154, itálico no original).

Uma outra característica importante referente às representações salientada por Moscovici, comporta aquilo a que o autor conceptualiza como “polifásia cognitiva”, consistindo no facto de que coexistem no indivíduo múltiplas formas de pensar e de convocar representações alternativas, conferindo-lhe desta forma “capacidade de se adaptar perante alterações das necessidades sociais” (Moscovici, 2001a, p. 155).

¹¹ A propósito da Cultura Organizacional, cf. nomeadamente Torres (1997; 2004)

Não obstante o facto de não ser possível “[...] pensar numa psicologia de representações comuns e trabalhar cientificamente com base nesta hipótese” (Moscovici, 2001a, p. 131), constata-se efetivamente que tal “[...] é necessário, dado que os dados da psicologia individual são elementares e abrangem apenas fenómenos extremamente limitados” (*idem, ibidem*). Deste modo, e apesar da crítica reiterada por parte de vários autores, torna-se pertinente trabalhar com base nesta tese, indo para além do estudo da mera experiência individual de cada sujeito, tentando encontrar alguma forma de transversalidade e partilha das representações sociais no seio de um determinado grupo, tal como defendido por Moscovici (2001a):

“We find this better understanding a sufficient motive for going beyond the immediate experience of each person. And if, in another connection, we can show that the psychology of collective representations, contrary to what some people believe, clarifies the mental and linguistic operations of individuals then our hypothesis will have received a supplementary justification” (p. 131).

Esta abordagem pouco convencional foi tentada originalmente por Durkheim, conceptualizando as noções de “collective background” ou “matrix of beliefs”, numa negação parcial da existência de racionalidades efetivamente individuais e totalmente independentes da sociedade em que se insere um determinado sujeito.

Não obstante o facto do conceito de representação ter sido rapidamente abandonado pela comunidade científica após a sua conceptualização por Durkheim (cf. Jodelet, 1999, p. 55), os trabalhos de reconceptualização protagonizados por Moscovici vieram conferir uma vitalidade revigorada ao conceito, que passou a ser convocado de forma recorrente por diferentes áreas do saber, tal como enfatizado por Jodelet (*idem, ibidem*):

“[...] Attestent de ce regain non seulement le nombre des publications, mais aussi la diversité des pays où elle est employée, des domaines où elle est appliquée, des approches méthodologiques et théoriques qu’elle inspire” (p. 55).

No que concerne ao processo de conceptualização das representações sociais e os fatores que condicionam a sua formação, na esteira de Moscovici (1961; 2001), podemos de uma forma sintética considerar processos sociocognitivos, englobando a *ancoragem* e a *objetivação*¹², bem como fatores sociais, nomeadamente, a dispersão da informação, a focalização e a pressão à inferência. Jorge Vala acrescenta mesmo que estes três fatores refletem “[...] igualmente a

¹² Para Moscovici, “[...] the first mechanism [(anchoring)] strives to *anchor* strange ideas, to reduce them to ordinary categories and images, to set them in a familiar context”, ao passo que “[...] the purpose of the second mechanism [(objectifying)] is to *objectify* them, that is, to turn something abstract into something existing in the physical world” (Moscovici, 2001, p. 42, *italico no original*)

forma como as clivagens sociais se repercutem na constituição das representações sociais”, considerando que “[...] as determinações sociais conduzem à pluralidade de representações sobre um mesmo objecto” (Vala, 1993, p. 364).

Numa síntese concludente da literatura produzida sobre o assunto, Jorge Vala destaca quatro funções essenciais das representações sociais: a organização significativa do real, conferindo “sentido aos objectos e acontecimentos sociais”; a comunicação, funcionando como “suporte básico dos actos comunicativos”; a orientação do comportamento e ainda a *diferenciação social*, salientando como a especificidade das representações dos elementos de um determinado grupo constitui-se como um fator preponderante para a diferenciação e identidade sociais (Vala, 1993, pp. 364-367).

Uma das principais críticas inerentes à validade e fiabilidade da investigação qualitativa baseada nas representações sociais, prende-se com a dificuldade de o investigador se afastar das suas próprias representações quando tenta caracterizar as do indivíduo estudado, tal como enfatizado por Howarth (2002):

“[...] the ‘findings’ reported in a SR¹³ study may say more about the social representations of the researcher than the researched. The argument is that the researcher cannot disengage from their own culturally defined ways of sense making and hence impose these on to the analysis” (p. 7, aspas no original).

Neste sentido, torna-se de todo pertinente a consideração de Duveen (2001):

“If social representations serve to familiarize the unfamiliar, then the first task of a scientific study of representations is to make the familiar unfamiliar in order that they may be grasped as phenomena and described through whatever methodological techniques may be appropriate in particular circumstances” (p. 15).

Pelo acima exposto, podemos inferir a existência de um conjunto significativo de representações sociais de certa forma características de cada uma das atividades profissionais, integrando aquilo que poderíamos denominar de cultura profissional.

Em particular no caso dos professores dos ensinos básico e secundário, podemos assumir que estas representações condicionam de forma marcante o quotidiano vivenciado nas escolas, pelo que o conhecimento das mesmas abre espaços que possibilitam uma melhor compreensão das dinâmicas e lógicas inerentes às organizações educativas. Neste sentido, constatamos que

¹³ Social Representation

existem ainda insuficientes estudos publicados na literatura especializada sobre este tema¹⁴, pelo que se justifica a pertinência deste trabalho de investigação, focalizado no estudo e na caracterização das principais representações sociais protagonizadas pelos docentes em Portugal e que pretende, por um lado, contribuir com novas abordagens metodológicas no estudo do tema, e por outro, diversificar e aprofundar o conhecimento cientificamente validado sobre o assunto.

2. Representações Sociais no Contexto Escolar

Numa breve revisão da literatura, podemos salientar alguns dos trabalhos mais proeminentes efetuados nos últimos anos sobre a temática das representações dos professores, em sede de contexto escolar.

A dissertação de mestrado de Jorge Ávila de Lima (Lima, J., 1992) assinala um dos primeiros trabalhos em Portugal sobre esta temática, centrado no estudo das representações dos professores das escolas secundárias da região autónoma dos Açores, em 1990. Não obstante a pertinência deste trabalho investigativo, o autor centrou-se particularmente nas representações dos professores relativas à profissão docente, designadamente no que se refere à “identidade profissional” (p. 21), à “imagem pública do professor” (p. 26) ao “mal-estar docente” (p. 30) ou ainda ao “**lugar relativo** ocupado [pela classe docente] no espaço social” (p. 39, *negrito no original*). Por este motivo, e dado o objeto de estudo da nossa investigação, iremos conferir maior proeminência a trabalhos investigativos que se centrem com maior profundidade no estudo da temática inerente à escola enquanto organização, e não apenas nas representações veiculadas individualmente pelos docentes, e relativas à *imagem* construída sobre a sua profissão.

Um outro trabalho de investigação marcante em Portugal no que a esta temática diz respeito conduziu à dissertação de mestrado de Leonor Torres (1997), em que a investigadora ensaiou uma abordagem inovadora na pesquisa e compreensão das organizações escolares em Portugal, tendo por base fulcral o conceito de *cultura organizacional*.

¹⁴ Cf., nomeadamente, André, M., Hobold, M. (2009, p. 223)

Efetivamente, este trabalho contribuiu de forma notável para a emergência de uma nova linha de investigação das instituições educativas em Portugal, tendo por base o paradigma cultural e o

“[...] estudo das dimensões simbólicas das organizações escolares [que] tem vindo progressivamente a constituir-se numa área privilegiada de interesse investigativo ora por aqueles que elegem a escola-organização como um objecto de estudo dotado de especificidades próprias, ora pelos que adoptam uma perspetivação mais macroanalítica da educação e da escola, ora ainda por aqueles que se inscrevem em linhas investigativas de tendência mais microanalítica” (Torres, 1997, p. 1).

Mediante o estudo das representações dos professores em torno “[...] de educação escolar, de profissão de professor, de *professor ideal*, do modo como a escola está organizada, de *escola bem organizada*” (*idem. ibidem*, p. 3, itálico no original), a autora desvelou dimensões da organização escolar relevantes para uma melhor compreensão da mesma, e até então parcamente consideradas nas investigações realizadas.

Consideramos que o cerne do nosso trabalho de investigação apresenta relações de similaridade muito fortes com o paradigma interpretativo convocado por Torres, que afirma:

“[...] de acordo com a *perspectiva cultural*, a cultura organizacional – ‘conhecimentos e significados partilhados’ (Moran e Volkein, 1992, 20) – constitui um factor determinante na medida em que influencia a contextualização e a formação das interacções grupais, que, por sua vez, vão influenciar e condicionar a constituição do clima organizacional” (Torres, 1997, p. 12; aspas e itálico no original).

Com efeito, julgamos que os significados partilhados, em conjugação com a sua influência na contextualização e na formação das interacções grupais, por adição ao seu papel na constituição do clima organizacional, constituem claras associações com os pressupostos que estão na génese das representações sociais. Efetivamente, Torres assume essa aproximação ao relacionar as representações com a cultura organizacional (*idem, ibidem*, p. 14).

A pertinência da análise das organizações, através do estudo do carácter simbólico conferido pelos seus elementos aos acontecimentos e objetos sociais, é bem patente na consideração de Torres:

“[...] o mundo social é desprovido do seu carácter objectivo e a sua existência deixa de ser percepcionada como independente e impositora de modelos ao ser humano. Por sua vez, a cultura deixa de ser vista como um efeito superestrutural para ser conceptualizada como algo de constitutivo e originário da vida organizacional” (*idem, ibidem*, p. 20).

A mesma autora acrescenta:

“As representações, por exemplo, em torno das finalidades da educação escolar e da profissão professor expressas nas regras formais superiormente difundidas parecem-nos constituir, desde logo, importantes marcos de referência cultural enquadramentos dos comportamentos e ações de todos os actores escolares” (idem, ibidem, p. 61).

Com efeito, podemos encontrar atualmente uma diversidade de autores que defende a pertinência do estudo das organizações escolares com recurso à caracterização das representações dos respetivos professores.

A este propósito, julgamos importante referir o programa de pesquisa “Representações Sociais de Estudantes de Educação sobre o Trabalho Docente”, integrado no CIERS-ed (Centro Internacional de Estudos em Representação Social e Subjetividade – educação) e coordenado por Clarilza Prado de Sousa. Deste programa de investigação resultou, para já, a publicação da obra “Representações Sociais sobre o Trabalho Docente” (Sousa, Pardal e Villas Bôas, 2009), patrocinada pela Universidade de Aveiro, em colaboração com o Departamento de Ciências da Educação, da Fundação para a Ciência e Tecnologia e do Centro de Investigação em Educação e Ciências do Comportamento.

Este projeto de investigação envolveu a “[...] participação de 26 grupos de pesquisa de Instituições de Ensino Superior do Brasil, da Argentina, de Portugal e da Grécia”, num

“[...] esforço de compreender se a formação que o estudante dos cursos de educação vem recebendo no ensino superior possibilitará articular sua trajetória pessoal, sua visão de escola, de aluno e de profissão docente às condições sociais e culturais concretas às quais será submetido em seu futuro trabalho como professor” (Sousa & Villas Bôas, 2009, p. 9).

Uma das conclusões importantes apontadas por este estudo consiste na confirmação da existência de especificidades das representações sociais conceptualizadas pelos docentes, evidenciando assim, e na mesma linha de raciocínio que convocamos acima, a ocorrência de uma cultura profissional de docente, dotada de uma identidade própria, que a distingue das restantes categorias profissionais, e que se afigura como transversal ao estabelecimento de ensino em concreto:

“A articulação entre o conhecimento científico sobre a docência, divulgado nos cursos de educação, com o conhecimento do senso comum dos estudantes desses mesmos cursos, contribui para a definição da identidade profissional docente e, consequentemente, para a constituição da profissionalidade nesse campo de atuação” (Sousa, Tavares & Villas Bôas, 2009, p. 15).

A este propósito, Pardal *et. al.*, (2009) enfatizam que:

“Os dados recolhidos deixam perceber que os futuros professores: i) são possuidores de um saber ‘profissional’ docente; ii) têm uma percepção de identidade profissional do grupo a que se sentem pertencer; iii) têm uma visão própria das suas formas de actuação enquanto futuros profissionais da docência” (p. 45, aspas no original).

De uma forma ainda mais assinalada, acrescentam:

“Os alunos inquiridos neste estudo, ao associarem a ‘professor/dar aula/aluno’ as palavras referidas anteriormente, deixam manifesto constituírem o saber *socialmente elaborado* e partilhado (...) e uma similar e comum compreensão da realidade à base da construção das representações sociais sobre a actividade docente; o primeiro, concorrendo para a *construção de uma realidade comum a um conjunto social* (JODELET, 1989, p. 36); a segunda, definindo um sistema de valores e determinando a forma de relação com o meio envolvente (ABRIC, 1996, p. 14), permitindo aos actores ter uma determinada visão do mundo e, neste caso, de uma realidade profissional específica” (p. 45, aspas e itálico no original).

Os autores enfatizam a clara evidência de uma concordância de simbolismos e de representações inerentes a um grupo profissional específico, nomeadamente no caso dos professores:

“Apesar da diversidade de contextos, emerge, mesmo num período de formação, em todas as instituições analisadas, uma similar forma de ver o trabalho docente por parte dos futuros professores. A actividade de professor é compreendida pelos futuros professores através quer de elementos cognitivos universalizados e ao alcance de todos quer de juízos estabelecidos pelos actores no meio por eles frequentado, uns e outros constitutivos da base de compreensão da realidade do grupo profissional docente” (p. 46).

Desta forma, e certamente na esteira de Abric (1994; 1996; 2001), os autores reconhecem a existência de um “núcleo central na representação que de ‘professor’ fazem os futuros professores e que, na articulação entre trabalho e identidade, estão delineados alguns dos seus elementos mais característicos, tais como uma ideologia, uma memória colectiva, uma consensualidade, uma estabilidade e uma coerência” (pp 47, 48, aspas no original).

Numa linha de pensamento semelhante, Penin e Silva (2009) destacam a pertinência do estudo das representações dos professores na caracterização e compreensão das organizações educativas, argumentando que

“[...] no âmbito da educação a teoria das representações e o método genealógico propostos por Lefebvre (1983) apresentam-se como possibilidade de desvendar as condições por meio das quais determinadas representações dos professores (ou de outros sujeitos envolvidos na educação) se formam, tendo em vista tanto o seu carácter retrospectivo como prospectivo” (p. 56).

A propósito da necessidade de aprofundamento do conhecimento inerente a esta temática, as autoras são particularmente claras:

“[...] consideramos necessário pesquisar e entender como essas representações sociais chegam a sujeitos determinados e como estes, com base na sua vivência, elaboram-nas e reagem às mesmas. [...] O aprofundamento dos aspectos aqui colocados é imprescindível, uma vez que todo esforço em direção contrária à vagueza com que determinados conceitos, por vezes, são utilizados, torna-se imperativo na busca de maior rigor técnico-metodológico no campo da pesquisa educacional” (pp. 60, 61).

Placco *et. al.* (2009), na esteira de Gatti (1996), pese embora o facto de considerarem que existe efetivamente uma “convergência na forma como os professores identificam [nomeadamente] as causas para a repetência ou insucesso dos alunos”, evidenciando uma “identidade profissional, em que determinadas características, representações e reacções são comuns aos sujeitos de uma mesma profissão”, salientam contudo que “quando falamos sobre os professores, falamos de generalidades, como se eles fossem sujeitos abstractos constituintes de um todo homogêneo que isso não é verdade” (p. 65). Com efeito, consideramos desta forma prudente uma atenção particular no que à generalização dos nossos resultados investigativos diz respeito.

Não obstante, os mesmos autores concluem que

“os sujeitos¹⁵ revelam pressuposições em relação à docência que decorrem das atribuições e representações sobre o objeto da formação de professores e da docência: **o ensinar**. O problema é que este ensinar vem carregado de outras representações e imagens que lhe conferem, muitas vezes, o carácter de **impossível, de não realizável**, a não ser que se o tome como **missão**, como **sacerdócio**” (p. 72, negrito no original).

Os autores fundamentam esta representação da docência como *missão* ou *sacerdócio*, como justificação para o exercício de “uma profissão que não é reconhecida pela sociedade, que é mal remunerada, que apresenta muitas dificuldades em sua realização e que não oferece possibilidades de ascensão social ou económica” (p. 73).

Andrade *et. al.* (2009), através de uma “abordagem metodológica que privilegiou a Associação Livre de palavras (ALP), segundo a abordagem estrutural das representações sociais (ABRIC, 2001; 2003) e a indução de metáforas, conforme sugerido por Gauthier (2004) e Mazzotti (1995; 2008)” destacam por parte dos professores estudados evidências de “um

¹⁵ Futuros docentes (nota nossa).

comportamento discursivo associado ao distanciamento e baixo grau de comprometimento a respeito da escola” (p.129). Os autores justificam a estratégia metodológica adotada, argumentando que “[...] a articulação entre representações sociais e metáfora pode ser compreendida a partir da consideração de que as representações sociais possuem um estilo intelectual próprio, elas operam por meio de atributos diferentes e complementares, além de apresentarem um sistema cognitivo cujos princípios se baseiam na analogia e na compensação” (*idem, ibidem*). Argumentam ainda que as representações sociais “[...] podem ser expressas por conceitos metafóricos, ancorados na memória social, isto porque expressam as atividades e as preocupações de seus autores, captam o clima intelectual e funcionam, elas mesmas, como forma de memória, como reflexo de uma era, uma cultura, um ambiente. (*idem, ibidem*, p. 131). Encontramos nestes considerandos argumentos adicionais que justificam, por um lado, a possibilidade, e por outro, a pertinência, de serem estudadas estruturas organizacionais por meio das representações sociais elaboradas pelos indivíduos pertencentes à organização, sejam ou não as representações associadas *a priori* ou *a posteriori* a metáforas.

Alves-Mazzotti *et. al.* (2009), num trabalho com enfoque principal no estudo da precarização do trabalho do professor e na caracterização das representações dos professores, concluem, na esteira de Abric (1998), que as representações evidenciadas por três grupos de professores estudados são diferentes, uma vez que são organizadas em torno de núcleos centrais diferentes (p. 153). Esta constatação parece contrapor-se, em parte, à tese da ocorrência de uma certa homogeneidade nas representações dos docentes, reveladoras da sua identidade profissional. Não obstante, os autores enfatizam a evidência de uma “‘dimensão relacional’ do trabalho docente’ [...], expressa nos vínculos afetivos estabelecidos com os alunos, [(...) constituindo um] aspecto essencial na definição do trabalho e da identidade docente” (p. 154, aspas no original). Uma conclusão relevante apontada também por Alves-Mazzotti *et. al.*, consiste nas evidências encontradas de “[...] perda de centralidade do ensino diante da miríade de funções atualmente atribuídas ao professor”. Com efeito, e em contraste com o defendido por Roldão, que aponta como principal função do trabalho docente o “fazer (alguém) aprender alguma coisa” (Roldão, 2007, p. 94), os autores encontraram manifestações de maior cuidado e destaque com a componente afetiva dos docentes estudados, do que com aspetos inerentes ao desenvolvimento de competências, e à aquisição de conhecimentos por parte dos alunos. Efetivamente, vários professores argumentam que “ensinar às vezes não é o mais importante”, remetendo primazia

para objetivos como “formar cidadãos conscientes” ou “desenvolver o espírito crítico” (Alves-Mazzotti *et. al.*, 2009, p.154).

Num estudo relativo às competências expectáveis para o exercício da sua função por parte de docentes ou de futuros docentes, Seidmann *et. al.* (2009), destacam a ocorrência de uma tensão entre *vocação* e *profissionalização* nas representações sociais dos professores estudados, argumentando:

“Las palabras de los participantes transmiten la idea que ser docente es un ‘don’ de características ‘innatas’. Éste es el núcleo figurativo de la vocación docente. Con relación a la profesionalización se destaca la idea de ‘capacitación’ y ‘esfuerzo personal’, como logro adquirido, antinómico a lo innato. Se produce una dicotomía argumentativa en los mismos sujetos” (p. 168, *aspas no original*).

Os autores defendem de forma semelhante a evidência de uma identidade social por parte dos docentes estudados, clarificando:

“La adhesión a determinadas ideas y valores tanto por parte de los docentes, como de los futuros docentes, da cuenta de la pertenencia a determinado grupo social, de la construcción de una identidad social. En ese sentido, ser docente requiere que algunos aspectos del ejercicio profesional operen veladamente” (p. 169).

Lima, R. *et. al.* (2009), num trabalho investigativo sobre as representações sociais sobre o trabalho do professor patentes na visão de terceiros, nomeadamente por parte da família ou dos amigos, concluem que “as representações sociais de licenciados do primeiro ano do ensino superior sobre o trabalho do professor podem ser construídas com base na visão do outro (família e amigos), tendendo a apresentar proximidades e divergências entre os diferentes cursos” (p. 192). Este estudo aponta algumas conclusões interessantes, nomeadamente no que concerne à prevalência de género em determinadas áreas de formação, salientando casos como a área da matemática, onde características “[...] como interesse em ensinar associado ao conteúdo específico do campo de formação, não aparecendo o ‘gostar de crianças’ no perfil necessário ao exercício da profissão, assim como o posicionamento crítico mais contundente diante de críticas de familiares e amigos, podem estar relacionadas à porcentagem maior de homens nesta formação” (*idem, ibidem*). Por outro lado, no caso de cursos como a Pedagogia, maioritariamente femininos a “[...] associação da docência com trabalho doméstico, fragilidade, parece expressar características historicamente atribuídas às mulheres, o que poderia explicar, em parte, o posicionamento menos crítico [(da família e dos amigos)]” (*idem, ibidem*).

Menin *et. al.* (2009), através de um estudo comparativo das representações de futuros professores no primeiro e no último ano das suas formações, argumentam que os docentes evidenciam uma “identidade profissional construída de acordo com as expectativas que os demais membros do seu grupo de pertença têm sobre os papéis a serem desempenhados” (p. 210). Concordamos com o ponto de vista expresso pelos autores, que acrescentam que as representações sociais são, por um lado, influenciadas pela consideração do “papel expectável” do professor no grupo, e por outro, por condicionantes de diversa ordem, nomeadamente,

“[...] a insatisfação com as condições de trabalho; baixo reconhecimento social; sentimentos de insegurança em relação à sua integridade física que afetam diariamente o seu trabalho. Há, ainda, outros indicadores a serem considerados, como, por exemplo, crenças, valores éticos e morais, representações construídas/adquiridas sobre ser professor, etc.” (p. 210).

Outro considerando significativo apontado pelos autores, na esteira de Moscovici (2001a), Jodelet (1999) e Abric (1994b) prende-se com o facto de existirem uma série de conhecimentos relativos à docência que não são adquiridos durante a formação académica dos futuros professores, funcionando como uma forma de “memória coletiva” que antecede a especialização do docente:

“[...] podemos supor [...] que existe uma série de conhecimentos sobre o ser professor, sobre o trabalho e a profissão docente que não fazem parte propriamente dita da formação universitária; mas que estão na cultura, nas experiências anteriores, nas vivências como alunos, nas conversações diárias. [...] Esses conhecimentos de senso comum sobre o trabalho docente podem coexistir com aqueles transmitidos na academia, oferecerem obstáculos a novas aquisições, ou mesmo resistirem a mudanças frente a novas informações” (p. 211).

Neste sentido, torna-se pertinente estudar até que ponto uma considerável parcela das representações sociais dos docentes resulta de fatores não diretamente provenientes da especialização académica dos docentes, nem do exercício da sua atividade profissional mas resultantes da transversalidade *a priori* a partir de uma memória coletiva social, inerente ao papel (expectável) do professor, nomeadamente sob o ponto de vista histórico-social.

Com base na pesquisa efetuada, Menin *et. al.* (2009) são perentórios ao considerar que existem

“[...] acentuadas semelhanças entre as representações de estudantes sobre o trabalho docente em função do curso frequentado e do tempo de permanência”, confirmando-se a hipótese de que “os elementos centrais das representações do trabalho do professor poderiam ser comuns aos diferentes alunos e não provir de formação académica e sim de elementos mais gerais da cultura brasileira. Sendo assim, parece-nos que as representações que predominam sobre o trabalho

docente entre os estudantes foram aquelas que os mesmos já tinham antes de entrar no processo de formação profissional” (pp. 218, 219).

Pelo acima exposto, podemos efetivamente considerar que a caracterização e estudo das organizações educativas através das representações sociais dos professores, se reveste de particular pertinência e exequibilidade no paradigma investigativo atual. Esta consideração é igualmente defendida por Torres (1997), que argumenta desde modo o enfoque colocado nesta questão:

“[...] optamos, dentro da complexidade da problemática da cultura organizacional, por estudar as *representações dos professores* por nos possibilitarem aceder a modalidades de interconhecimento emergentes das interações organizacionais quotidianas por este específico grupo profissional, permitindo-nos assim inferir a construção simbólica da tal ‘realidade comum a um conjunto social’. [...] Em suma, ao partirmos do pressuposto de que as representações dos professores reflectem um processo de (re)construção dialéctica da realidade social [...], julgamos que aquelas poderão constituir um possível recurso teórico-analítico para tratar alguns aspectos da cultura (organizacional) escolar na medida em que admitimos que esta possa estar latente às referências simbólicas mais imediatas e contextuais dos actores” (Torres, 1997, p. 94; aspas no original; *itálico nosso*).

Deste modo, pretendemos centrar o nosso estudo nas representações dos docentes sobre a escola enquanto organização educativa, conferindo especial enfoque à vigência de representações sociais concorrentes, dado que a escola não é percebida da mesma forma por parte de todos os seus atores. Uma vez que tal situação é certamente propiciadora de conflito, ineficiência e ineficácia, torna-se de todo pertinente um trabalho de mapeamento das racionalidades mais proeminentes no seio da organização escolar.

De salientar que assumimos alguns hiatos que serão porventura difíceis de colmatar, já que pretendemos abordar o estudo da organização escola a partir de três níveis distintos (embora interdependentes): a “realidade” (partindo do princípio que esta existe para além do indivíduo), a “representação” que o indivíduo elabora sobre a primeira, e a “metáfora” que poderá de uma forma sintética ser uma razoável aproximação a ambas. Contrapondo o paradigma convencional (ou positivista) com o paradigma construtivista no que se refere à natureza da realidade e do conhecimento, podemos assumir que as constelações de representações sociais construídas pelos docentes sobre a organização escolar, constituem-se como construções múltiplas, relativas e subjetivas da realidade, estabelecendo com esta relações dialéticas e de reciprocidade dinâmica. Canavarro (2000), a propósito desta problemática, enfatiza que “as relações entre as pessoas influenciam e modificam a realidade, colocam-na num plano deslizante, difícil de parar para se poder explicar como funciona” (p. 21).

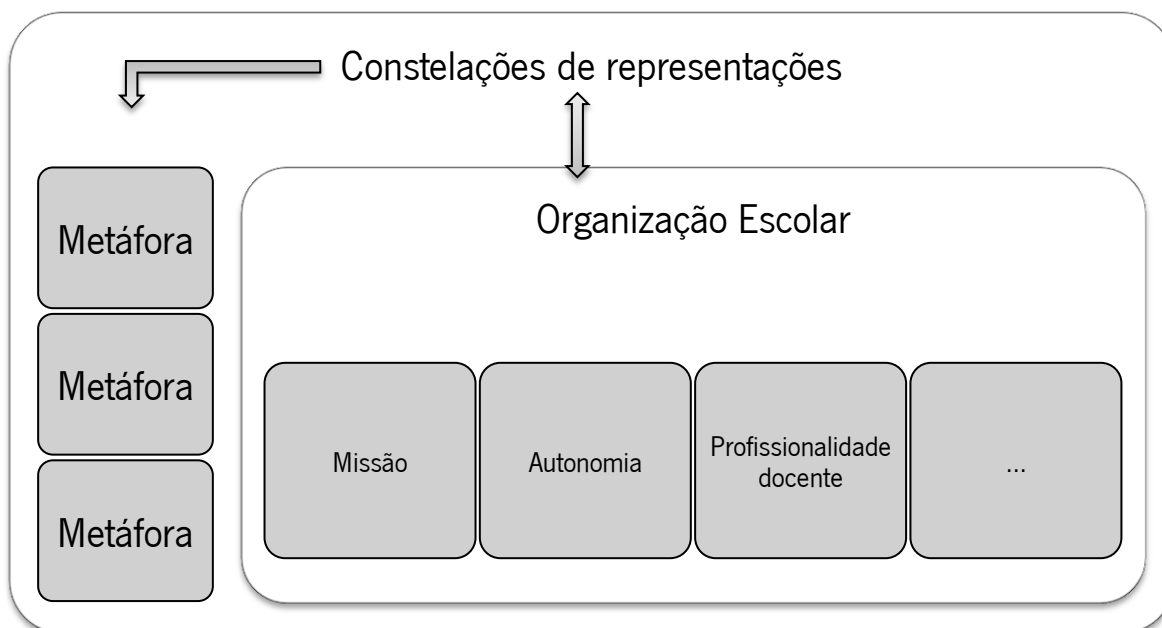
Neste sentido, podemos efetivamente considerar um papel de maior relevo para a organização escolar enquanto realidade socialmente construída pelos seus atores, em detrimento de uma organização concetualizada *a priori* por um conjunto de normativos que a definiriam de forma única, inequívoca e objetiva.

Por outro lado, e na esteira nomeadamente de Morgan (2006), Costa (1996) e Canavarro (2000), julgamos que a metáfora pode assumir um papel importante na compreensão da realidade organizacional, ao implicar “*um modo de pensar e uma forma de ver* que permeia a maneira pela qual entendemos nosso mundo em geral” (Morgan, 2006, p. 16, itálico no original). Costa (1996), enfatiza as valências de “‘janelas’ que permitem ver o mundo a partir de diferentes enquadramentos” ou de “‘lentes’, que possibilitam uma melhor focagem do real (Bolman & Deal, 1991:11), [(...) enquadrando-se] numa nova postura da linguagem das ciências sociais” (p. 16, aspas no original). Canavarro (2000), atribui à metáfora um “significado potente”, representando uma “[...] forma organizada de compreensão de fenómenos” que promove a “[...] construção de modelos, de abordagens ao fenómeno organizacional” e que “[...] permite interpretar a realidade enquanto vivência na organização” (p. 28). Nesta linha de pensamento, julgamos que a convocação de metáforas para expressar as diferentes representações dos docentes sobre a escola enquanto organização, pode contribuir, não obstante o risco de um eventual excesso de simplificação e delimitação, para uma mais clara e efetiva compreensão da organização em ação, ou da “organizacção”, nas palavras de Lima (2003).¹⁶

Assumindo os riscos de redução do potencial heurístico desta problemática que a utilização de esquemas poderá propiciar, apresentamos de seguida um instrumento que pretende, de uma forma simultaneamente sinóptica e robusta, apresentar as inter-relações entre estes níveis de análise, a explorar no decorrer da investigação.

¹⁶ Esta expressão foi concetualizada por Lima antes da entrada em vigor do Acordo Ortográfico para a Língua Portuguesa em vigor, servindo-se do termo “ação” ainda com o “c” mudo apenso, “acção”

Figura 1- Apropriação da organização escolar por parte dos professores



No que se refere aos domínios de interesse a abranger nesta investigação, no âmbito das representações sociais dos professores, podemos destacar alguns *insights* investigativos, nomeadamente estudar e caracterizar a forma como os professores percecionam a escola, designadamente no que à sua autonomia diz respeito; qual a missão da escola e dos seus professores; qual a legitimidade dos documentos estruturantes da escola, particularmente do projeto educativo, do projeto curricular e do plano de intervenção do diretor; quais as representações produzidas pelos professores sobre a tensão existente entre mérito, qualidade e excelência vs. valores democráticos inerentes a uma escola inclusiva e para todos; quais as representações sociais dominantes no que se refere à profissionalidade docente.

CAPÍTULO II – RACIONALIDADES NA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR

1. A saturação paradigmática e a miopia conceptual

A escolha do tema de investigação, bem como do enquadramento teórico subjacente, surge naturalmente como resultado de um extenso processo de reflexão e de concetualização. Neste processo, pesaram de forma indelével, por um lado, a nossa experiência de quinze anos de docência ¹⁷, e por outro, a recente integração como membro da equipa de gestão e administração de um agrupamento de escolas, primeiro na qualidade de vice-presidente da Comissão Administrativa Provisória, e por último na qualidade de Adjunto do Diretor. Com efeito, este percurso permitiu constatar de forma clara a manifestação de representações por parte dos professores, que com frequência são francamente concorrentes face a uma mesma situação, revelando reiteradamente uma débil articulação entre o acontecimento, e a interpretação deste por parte de cada um dos docentes.

Não obstante a considerável contribuição destes fatores, é relevante destacar a particular influência que desempenhou a leitura do texto de Licínio Lima “Concepções de escola: para uma Hermenêutica Organizacional” (Lima, 2011b).

Efetivamente, o autor, por um lado, concretiza uma síntese muito clara e completa respeitante ao pluralismo teórico inerente à abordagem interpretativa/analítica da escola enquanto organização efetuada até ao momento, que “conferiu protagonismo ao debate entre distintos paradigmas sociológicos de análise organizacional, destacando-se o trabalho de Burrell & Morgan (1979), entre distintas perspectivas e níveis de análise (Aldrich, 1992), entre várias metáforas organizacionais (Morgan, 1986), entre faces das organizações educativas (Ellström, 1983) ou entre modelos organizacionais de escola (Bush, 1995) ” (p 19). Por outro lado, acrescenta a necessidade de “transformar os pesquisadores desta área numa comunidade mais autónoma e menos dependente da mera importação ou da simples reprodução de referenciais teóricos” (*idem, ibidem*, p 42). Nas palavras do autor, como estratégia para

“[...] o aprofundamento e a renovação do estudo das concepções organizacionais de escola [...] [é necessário] recusar o recurso às imagens e concepções organizacionais de escola enquanto apenas construções teóricas *a priori*, capazes de fundamentar a formulação de hipóteses de trabalho ou de, simplesmente *iluminar* os dados empíricos recolhidos. Embora relevante, tal papel necessita de ser complementado no sentido oposto, isto é, inscrevendo ‘metáforas-em-uso’ e concepções

¹⁷ Como professor de física e química do ensino básico e secundário.

organizacionais de escola emergentes em *contextos de acção concreta*" (ibidem, pp. 51, 52, itálico e aspas no original).

Deste modo, pretende-se dar ênfase às *representações emergentes* das práticas dos professores em contexto escolar, em detrimento da mera averiguação da confirmação ou infirmação da predominância de um determinado conjunto de imagens ou de metáforas pré-conceitualizadas.

Esta forma de encarar a problemática em estudo permite que o investigador esteja mais recetivo a dados empíricos novos e que estes resultem mais objetivos, sem serem demasiadamente marcados pela interpretação pessoal do investigador, em conformidade com o referido por Weick (1976), a propósito da metáfora dos sistemas debilmente articulados:

"They [(the concepts of loose coupling systems)] sensitize the observer to notice and question things that had previously been taken for granted. [...] The guiding principle is a reversal of the common assertion, 'I'll believe it when I see it' and presumes an epistemology that asserts 'I'll see it when I believe it'" (p 3; aspas no original).

Efetivamente, as conceções prévias podem conduzir um investigador menos experimentado a encontrar exatamente aquilo que procura, vendo apenas aquilo em que acredita.

Apesar de serem relevadas para segundo plano as imagens e conceções organizacionais de escola enquanto construções teóricas *a priori*, seria certamente insensato não ter estas conceções como referências rapidamente convocáveis, pelo menos de forma a permitir alguma triangulação de dados e a confrontação dos dados empíricos com teorias já formuladas. Assim, pretendemos averiguar em que medida as perceções e representações de "senso-comum" dos atores escolares se enquadram num determinado paradigma, modelo ou metáfora, nomeadamente pela sua operacionalização em conceitos-chave¹⁸, a serem testados quanto à sua afinidade relativamente à percepção de escola por parte dos professores, na qualidade de atores envolvidos na organização.

Assumindo desde já a complexidade inerente a um trabalho resultante da eventual necessidade de convocação de diferentes paradigmas, teorias ou imagens organizacionais conceptualizados pela vasta investigação na área, adicionada à necessidade de investigação de metáforas emergentes, a convicção na mais-valia almejada justifica o risco corrido, por um lado, e a certeza de um trabalho intenso, por outro.

¹⁸ Doravante designados por *indicadores*.

Na esteira de Licínio Lima (2011a), trata-se de efetuar uma “compreensão crítica da escola, [que apesar de] teoricamente suportada por modelos organizacionais de vocação analítica e interpretativa [...] [de forma a] estudar a organização escolar em acção e não apenas as estruturas formais e oficiais” (p. 79), pretende contribuir para o efetivo avanço no conhecimento da área, ao propor desvelar metáforas emergentes da ação dos professores em contexto de escola, eventualmente ainda não documentadas na bibliografia portuguesa.

Apesar da assumida ambição da nossa proposta, concordamos efetivamente com Wallace (1999), quando adverte:

“ [...] Combining perspectives is, however, easier said than done. If each offers a lens for viewing the social world, will the combination of lenses produce enhanced stereoscopic vision or merely a blur?” (p. 129).

Esperemos, portanto, que este nosso esforço de ultrapassar a *miopia conceptual*¹⁹ (*idem, ibidem*, p. 131) não resulte numa imagem “desfocada” e “indefinida” da escola enquanto organização.

O enquadramento teórico deste estudo centra-se desta forma na convicção de que é pertinente reconcetualizar a forma como é encarada a administração educacional em Portugal, bem como a investigação a realizar sobre o assunto.

Efetivamente, tem-se assistido nos últimos anos a uma tentativa marcadamente crescente de centralização e de *hiper-racionalização* por parte do Ministério da Educação, não só na forma como pretende normativizar e avaliar cada vez com mais pormenor a atividade docente nas escolas (apesar do discurso de autonomia explicitamente assumido e referido nos sucessivos decretos inerentes à gestão escolar), mas, acima de tudo, pela forma como interage com as escolas do país, com mecanismos de supervisão e de controlo de índole cada vez mais imediatista e congruentes com uma “educação contábil” (Lima, 2011b, p. 3), suportados por meios eletrónicos cada vez mais imediatos e fiáveis, “por uma espécie de taylorismo informático que impõe novas formas de controlo automático nas escolas” (*idem, ibidem*, p. 10) numa ilusão de eficiência e de eficácia que só o desconhecimento da efetiva atualização das regras por parte dos atores escolares (ou pelo menos a sua negligência) o podem de alguma forma justificar.²⁰

¹⁹ “Overcoming conceptual myopia”, nas palavras do autor.

²⁰ Sobre este assunto, é clara a posição defendida por Greenfield (1994), ao afirmar: “[...] for some of us participation, openness, authenticity and trust are good things; others may value knowledge, achievement,

Na sequência das reiteradas reformas do sistema educativo português, bem como da administração educacional que lhe subjaz, é sobejamente interessante a constatação de Weick (1976), ainda perfeitamente atual:

“[...] despite all kinds of changes in curriculum, materials, groundings, and so forth the outcomes in an educational situation remain the same” (p 5).

A este propósito, é igualmente pertinente a consideração de Greenfield (1994):

“Most theoretical perspectives on organizations foster our view of them as powerful, goal-oriented entities that operate *on* people rather than through them. [...] The organizations in effect strips its members of their personal motives and replaces them with those that serve the purposes of the organization” (p. 82, *italico no original*).

Esta forma de percecionar as organizações tem sido identificada de forma reiterada por vários autores, nomeadamente Weber (1947), que ressalva que as ações humanas encontram fundamento nos significados atribuídos pelos próprios sujeitos, e não por comparação a referenciais fixados por observadores externos à ação, naquilo a que denomina de *Verstehen*.

Outra questão de relevo prende-se com o facto de a maioria dos estudos inerentes à interpretação das organizações escolares ter remetido de forma reiterada para a elaboração de exercícios de síntese dos vários paradigmas, teorias ou metáforas já definidas, ou para o desenvolvimento de “modelos compósitos”, em que se nota a “tendência de cada autor procurar tornar o *seu* modelo mais rico acrescentando-lhe mais faces” (Sá, 2011, p 153, *italico no original*), resultando em análises multifocalizadas que, não obstante a sua inquestionável mais-valia na compreensão das organizações, se levadas ao extremo, não conseguem “evitar situações de tipo babélico e propostas que, de tão pretensamente plurais e integradoras, antes acabam por se revelar demasiado sincréticas, ou mesmo resultam em sínteses impossíveis” (Lima, 2003, p 9).

Adicionalmente, o recurso reiterado às mesmas concetualizações teóricas referentes a paradigmas, teorias ou imagens organizacionais (pese embora a sua inquestionável pertinência e eficácia no que diz respeito à análise interpretativa das organizações, e em particular das organizações escolares), resulta com frequência num *déjà vu*, dada a vasta investigação que se tem produzido nos últimos anos sobre esta temática, que acusam com frequência uma certa

competition and ‘high standards’. Achievement of some of these goals may be assessed ‘objectively’ by external evaluators, others only ‘subjectively’ by those involved” (p. 91, *aspas no original*).

ofuscação, devida ao uso por parte do investigador das mesmas “lentes” para apropriação da realidade.

Para Torres (2005), trata-se efetivamente de uma *saturação paradigmática*, tal como defende na constatação seguinte:

“A recorrente importação de lentes teóricas para o estudo da escola, grande parte delas produzidas por referência a outros contextos organizacionais, tem constituído a orientação investigativa mais frequente na área da administração educacional” (p. 437).

De forma adicional, a ênfase porventura exagerada na focalização no *plano da ação*²¹ referente a um contexto escolar demasiado particular, estudado de forma minuciosa e baseado com frequência em estudo de caso, dificilmente torna as conclusões generalizáveis a um universo satisfatoriamente representativo da atual realidade escolar portuguesa. Não obstante a sua pertinência para a compreensão da *realidade em ação* e, acima de tudo, pela importância assumida no momento de rutura com conceções mais tradicionais, que se limitavam a caracterizar a escola sob o ponto de vista das suas estruturas formais, julgamos ser pertinente uma abordagem mais abrangente desta problemática.

Deste modo, e apesar do estudo proposto ser predominantemente centrado na análise das representações dos docentes pertencentes a um Agrupamento de Escolas²², a ênfase será colocada não nas particularidades das representações dos professores específicos de um estabelecimento escolar concreto (ainda que formalmente definido e assumido *a priori*) mas nas convergências de representações dos professores, de certa forma independentes do contexto escolar em causa.

É pertinente realçarmos nesta fase que, não obstante a inquestionável influência do estabelecimento escolar concreto no desenvolvimento de uma cultura de escola²³, que determina de forma considerável o conjunto de representações dos professores sobre a realidade escolar, o objeto de estudo desta investigação centra-se particularmente nas representações dos professores que se afiguram como transversais ao estabelecimento escolar concreto, podendo estas vir a constituir uma espécie de *cultura*, ou *culturas* profissionais de professor.

²¹ Cf. Lima (1998, p 581-601)

²² Integrados no Centro de Área Educativa de Entre Douro e Vouga.

²³ A este propósito, cf. nomeadamente Torres (1997, 2004)

Justificamos deste modo a perspetiva “*outside the box*” na forma como pretendemos abordar esta temática, suportada na esteira de alguns autores que recomendam abordagens não-convencionais do estudo das organizações escolares (Weick, 1976; Lima, 2011a; Estêvão, 2011, entre outros). A título meramente exemplificativo, podemos citar Weick (1976), quando reclama “more unconventional ideas about organizations that should be given serious thought” (p. 2).

2. Perceções dos docentes e o retrato da organização: em busca do modelo aglutinador.

Numa primeira análise, consideramos que os modelos que melhor se adaptam à forma de encarar a organização escolar encetada por esta investigação são os modelos de subjetividade originários de Thomas Greenfield (1973;1994), e reconcetualizados por Tony Bush (1995; 2003). Efetivamente, estes modelos privilegiam o foco nos indivíduos da organização em detrimento da instituição como um todo, salientando que “cada pessoa tem uma percepção subjetiva e seletiva da organização, sendo que cada situação tem significados diferentes para os vários participantes da instituição” (Bush, 2003, p. 113). Conciliando a posição de Greenfield com algumas abordagens referentes à organização escolar, o facto de algumas instituições serem consideradas como um “tipo único”, independente das convicções e perceções dos participantes, “blinds us to its complexity and the variety of organizations people create around themselves” (Greenfield, 1994, p 93).

Weick (1976) assume uma limitação semelhante às perspetivas *convencionais* de análise organizacional, quando adverte:

“[there is the] danger of portraying organizations in inappropriate terms which suggest an excess of unity, integration, coordination, and consensus” (p. 4).

De modo a concretizar a investigação a que nos propomos, na esteira de Sharma (2009),

“The main aim is to seek understanding of the ways in which individuals create, modify and interpret the social world which they inhabit [...] Research findings are interpreted using ‘grounded’ theory” (pp. 26,27, aspas no original).

Deste modo, concordamos com Bush (2003), quando afirma:

“[...] schools and colleges do not have an existence which is separate from the actions and behaviours of their staff, students and stakeholders” (p. 118).

Esta linha de pensamento está em sintonia com as principais críticas apontadas por Greenfield às perspectivas “tradicionais” de análise das organizações, nomeadamente, a consideração que “[...] organizations exist apart from people, thus making it possible to modify organizations or to design new ones without changing people [and that] the goals of an organization are independent of those held by individuals within it” (Greenfield, 1994, p. 81).

Esta perspectiva, classificada por Greenfield de “não-convencional”, questiona de forma enfática os aspetos que efetivamente se alteram quando é mudada uma organização, indo ao ponto de equacionar se uma organização poderá ser considerada mais do que a mera soma das suas partes. (*idem, ibidem*, p. 82). Não obstante a pertinência desta forma de pensar *outside the box* como impulso para transpor o conceito *taken for granted*, que se constitui com frequência como uma considerável “força de bloqueio” ao avanço do conhecimento, julgamos que esta concetualização, se levada ao extremo, poderá conduzir a algumas incongruências, já que dificilmente se poderá aceitar que uma organização possa ter uma “existência” perdurável, se não houver uma considerável coesão e articulação entre os seus membros, independentemente da eventual concorrência entre as suas convicções e motivações pessoais.

Esta abordagem remete-nos para o debate clássico em torno da problemática da estruturação, e da influência recíproca exercida por cada uma destas dimensões, justificando a ampla produção teórica que tem sido realizada sobre o assunto.

A propósito dos “esquemas interpretativos” convocados por Giddens (2000), no sentido de “elementos padronizados de reservas de conhecimento aplicados pelos actores na produção da interacção” (p. 71), concordamos efetivamente com o autor, quando constata:

“Os esquemas interpretativos constituem o âmago do conhecimento comum, por meio do qual um universo de significados que seja considerado referenciável é suportado através dos, e nos, processos de interacção” (*idem, ibidem*).

Esta perspectiva enquadra-se na linha de pensamento inerente à conceptualização da *dualidade da estrutura* formulada por Anthony Giddens, como expressão da “[...] *dependência mútua entre estrutura e agência*” (Giddens, 2000, p. 43, *italico no original*). Com efeito, o autor enfatiza a dinâmica da estrutura, sugerindo que

“[...] *a estrutura não deve ser concebida como uma barreira à acção, mas sim como encontrando-se envolvida na sua produção*, mesmo que nos encontremos em presença dos mais radicais processos de mudança social” (*idem, ibidem*, p. 44, *italico no original*).

Este conceito é igualmente convocado por Torres (2005) quando salienta:

“[...] ao afastar a possibilidade de pensar a cultura como o reflexo ou a tradução directa e imediata da estrutura, ou como o produto exclusivo das interacções humanas, aprofunda-se, alternativamente, o seu processo de construção, convocando para o efeito, as complexas relações de implicação mútua entre a estrutura e a acção organizacional. [...] O entendimento destas interconexões passará pela perspectivação da acção humana quer como dependente das estruturas que a constroem, quer como produtoras de novas lógicas e de novos sentidos que contribuem para a sua alteração, redefinição e modificação” (p. 438).

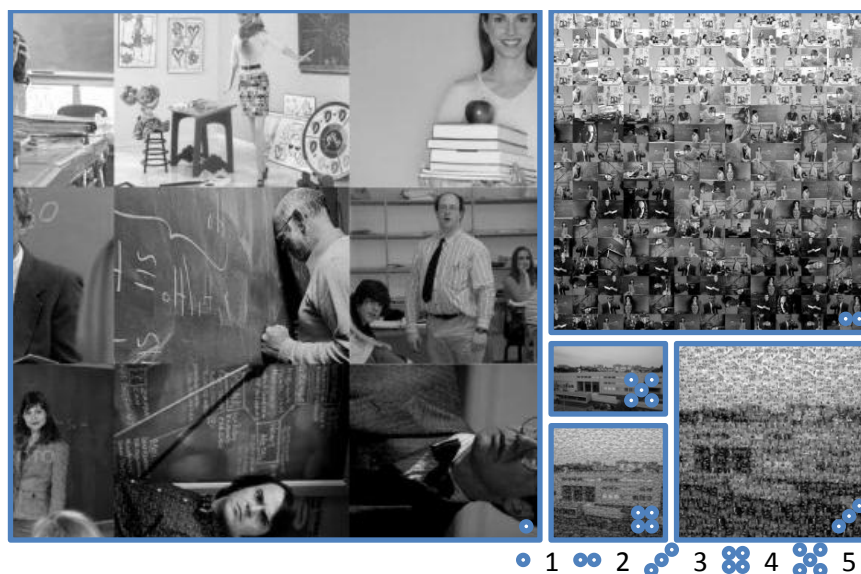
Trata-se, com efeito, de assumir a ação não como resultado linear dos constrangimentos impostos pela estrutura ou agência, rígida e estaticamente considerada, mas antes posicionada perante um quadro de certa forma híbrido entre ação e estrutura, mutuamente interdependentes e constrangedores, mas também reciprocamente capacitadores.

Vários autores têm convocado um conceito semelhante, nomeadamente Crozier e Friedberg (1977), Berger e Luckmann (1990), Touraine (1994, 1996), Friedberg (1995a, 1995b), Boudon (1989, 1990, 1995), Giddens (1989, 2000), Cohen (2002), justificando a pertinência da consideração da forte interdependência entre as duas dimensões, *estrutura* e *ação*, na compreensão dos fenómenos sociais e culturais envolvidos.

A propósito da aparente fragmentação que se evidencia em algumas organizações, nomeadamente organizações educativas, é pertinente a interpelação de Weick (1976):

“How does it happen that loosely coupled events which remain loosely coupled are institutionally held together in one organization which retains few controls over central activities?” (p. 14).

A figura seguinte traduz de forma simbólica o principal conceito subjacente aos modelos de subjetividade, ao perspetivarem a organização como o resultado da sobreposição de representações individuais dos seus membros, pelo que julgamos tratar-se de um instrumento interessante como uma espécie de *metáfora visual* representativa deste modelo investigativo. Assim, conforme o grau de focalização mais ou menos centrado em cada um dos membros da organização, é possível obter uma imagem mais ou menos fiel da organização considerada como um todo. Esta situação é sugerida pelos fotogramas seguintes, quando observados sequencialmente de um a cinco.

Figura 2 – Visualização da organização com diferentes graus de focalização²⁴

A definição apresentada por Bush dos modelos de subjetividade reúne, de forma inquestionável, os atributos de perspicuidade e de síntese:

“Subjective models assume that organizations are the creations of the people within them. Participants are thought to interpret situations in different ways and these individual perceptions are derived from their background and values. Organizations have different meanings for each of their members and exist only in the experience of those members” (Bush, 2003, 32).

Concordamos igualmente com o autor, quando, a propósito do caso particular dos professores e das escolas, afirma:

“When a teacher or a manager takes a decision it reflects in part that person’s view of the organization. Such views or preconceptions are coloured by experience and by the attitudes engendered by that experience” (*idem, ibidem*, p. 23).

Com efeito, para caracterizar de forma razoável uma organização, é necessário ter em consideração as diferentes versões da realidade, tal como apontado por Greenfield (1994):

“[...] the concept of organization we are dealing with here is not a single, uniform entity, but a multifaceted notion reflecting what the individual sees and his social world and what meanings and purposes the individual brings to or takes from that reality” (p.85).

²⁴ Fotogramas gerados com o *Software AndreaMosaic* 3.33 (Copyright © 1997-2010 Andrea Denzler), através da reprodução da imagem de uma escola, com recurso à justaposição de fotos de diversos indivíduos, simbolizando as diferentes representações que cada um deles conceptualiza sobre a mesma. A imagem 5 simboliza uma visão mais holística da escola, ao passo que a imagem 1 simboliza uma visão mais focalizada, de pormenor.

Podemos destacar algumas características fundamentais dos modelos de subjetividade, em paralelismo com o expresso por Greenfield (1973) e Bush (2003):

- i) O enfoque é colocado ao nível das crenças e percepções individuais dos membros da organização, em detrimento do nível organizacional, ou de grupos de interesse, sendo que “[...] subjective theorists point to the different values and aspirations of individual teachers, support staff and pupils. They all experience the institutions from different standpoints and interpret events and situations according to their own background and motivations” (Bush, 2003, p. 115);
- ii) O significado atribuído pelo sujeito a um determinado acontecimento reveste-se de maior importância do que o acontecimento *per se*. Bolman e Deal (1991) consideram mesmo que os acontecimentos e os significados são debilmente articulados, dado que o mesmo acontecimento é com frequência representado de forma substancialmente diferente por parte dos vários membros de uma organização;
- iii) Os diferentes significados atribuídos pelos sujeitos às situações são fortemente influenciados pelas suas crenças e experiências, bem como pela respetiva formação individual;
- iv) As estruturas organizacionais são encaradas como uma produção resultante da interação humana, em detrimento da conceção alternativa de uma estrutura rígida, predeterminada e imposta aos membros de uma organização;
- v) Os objetivos individuais assumem maior primazia e relevo do que os objetivos gerais da organização.

Estas características encontram consonância adicional com o defendido por Torres (1997), ao considerar que “[...] o mundo social é desprovido do seu carácter objectivo e a sua existência deixa de ser percecionada como independente e impositora de modelos ao seu humano” (p. 20) e por Morgan (1980), quando afirma que “[...] o ser humano tenta objectivar o mundo através de processos essencialmente subjectivos” (p. 610).

Nesta linha de raciocínio, pretendemos investigar de que modo a escola, enquanto organização, é representada pelos professores e como esta concetualização condiciona, por um lado, a relação dos professores com a mesma, e por outro, a forma como conduzem a sua ação

profissional. No sentido de ser conseguida uma imagem que sintetize com clareza suficiente o “modo de pensar e a forma de ver que permeia a maneira pela qual entendemos o mundo em geral” (Morgan, 2006, p. 16), tentaremos simbolizar as representações dos professores pelo recurso a metáforas, emergentes do contexto de ação dos mesmos e, preferencialmente, não documentadas na bibliografia.

Efetivamente, ao contrário do que geralmente é efetuado, em que o investigador se mune de “lentes teóricas” para tentar encontrar evidências de algumas das metáforas organizacionais já conceptualizadas, pretendemos efetuar uma análise predominantemente “de baixo para cima”, na expectativa de encontrar metáforas emergentes do contexto escolar, eventualmente coincidentes com algumas das metáforas conceptualizadas, nomeadamente por Gareth Morgan (op. cit.). Parafraseando Cohen *et al.* (2000, p. 23), a teoria não deve se limitar a preceder a investigação, sendo por vezes necessário que esta se manifeste ou se reconfigure de forma considerável a partir das situações encontradas.

De forma semelhante, Greenfield (1994) recomenda:

“In abandoning received theories about organizations in general and about schools in particular, we will have to look to a new kind of research – one that builds theory from the data rather than one that selects data to confirm theories developed apart from the data” (p. 90).

Em consonância com o defendido por Bush (2003, p. 32), consideramos ser pertinente efetuar uma análise aos modelos sobejamente documentados na vasta bibliografia disponível, inerente à sociologia das organizações educativas. Deste modo, o nível de concordância face aos objetivos e metas da organização, o significado e a validade das estruturas organizacionais, bem como a relação da instituição com o exterior, são indicadores valiosos que poderão conduzir a uma melhor clarificação do *tipo* de organização em causa.

No que se refere às estruturas organizacionais, e tal como constatado por Lima (2003; 2008), podemos efetivamente assumir que a estrutura formal poderá não ser o fator preponderante na dinâmica operacional de uma determinada organização, sendo suplantada com frequência pelas *estruturas ocultas*, “[...] em construção/desconstrução, produzidas no âmbito da organização e não determinadas formalmente por uma instância supra-organizacional” (Lima, 2003, p. 52). Numa aproximação à conceptualização de Licínio Lima, e no caso particular das escolas, podemos assumir a predominância de *hierarquias informais*, numa lógica de escolas como *locus de produção* e de *infidelidade normativa* (Lima, 1992; 2003), ou,

na esteira de Barroso (1996a), a propósito do conceito de *autonomia clandestina*, a prevalência de *hierarquias clandestinas*.²⁵

Esta ideia é apresentada de forma particularmente clara por Greenfield (1994), quando afirma:

“[...] we should not be surprised to find that organizational structure has no uniform effect upon people but depends upon the person perceiving it and his definition of social reality” (p. 85).

Esta problemática poderá, com elevada probabilidade, estar subjacente à racionalidade convocada por alguns diretores de escolas, que previamente à nomeação de elementos das estruturas de coordenação intermédias (tais como os coordenadores de departamentos curriculares), procedem à sua eleição pelos pares. Esta estratégia poderá efetivar-se no sentido de fazer convergir a estrutura hierárquica formal, daquela que seria a espectável estrutura hierárquica clandestina (ou informal), que tenderia a concorrer com a primeira, promovendo eventualmente ineficiência e ineficácia. Com efeito, “[...] we are forced to see problems of organizational structure as inherent not in ‘structure’ itself, but in the human meanings and purposes which support that structure” (Greenfield, 1994, p. 91).

Deste modo, na esteira de Greenfield, trata-se de promover o estudo “of individual reaction to role structure rather than into explanations of why certain role structures are ‘necessary’” (*idem, ibidem*, p. 89, aspas no original).

Contrariamente ao que seria expectável numa análise de cariz mais simplista, o modelo de subjetividade apresenta conexões importantes com outros modelos amplamente mobilizados nas investigações realizadas sobre organizações educacionais. Com efeito, tal como enfatizado por Bush (2003), este modelo apresenta algumas tónicas de similaridade quer com modelo de *cultura organizacional* (p. 116), quer com o *modelo político* (p. 117).

No que ao primeiro caso diz respeito, podemos realçar que o modelo de cultura organizacional enfatiza de forma similar os significados e valores dos membros de uma dada organização na construção da realidade, apesar de considerar que o conjunto destas

²⁵ Com efeito, os professores que conhecem a “gramática organizacional” facilmente compreendem que uma conversa informal de alguns minutos no bar escolar com o elemento que colabora na distribuição de serviço letivo ou na construção de horários constitui-se um procedimento significativamente mais eficiente para o docente alcançar os seus objetivos do que um requerimento, formal e oficialmente encaminhado pelo frequentemente longo e ramificado *percurso burocrático*.

representações confere à organização traços característicos que a distinguem, de forma significativa, de outras organizações.²⁶

Em relação ao segundo modelo referido, o facto de serem assumidas representações individuais acerca do quotidiano de uma organização, torna plausível a tese de que a concordância destas representações poderá conduzir ao desenvolvimento de alianças em torno de objetivos comuns. Por outro lado, a existência de concorrência de representações poderá propiciar a ocorrência de tensões e de conflitos, resultando desta forma na concetualização basilar do modelo político aplicado à investigação analítica e interpretativa das organizações.²⁷

Esta ideia encontra igualmente fundamento na concetualização de Greenfield (1994), quando afirma:

“[...] the view suggested is a continuous process of bargaining and coalition among individuals. Some coalitions turn out to be viable, at least in the short run, thus giving members of those coalitions the power to allocate resources or to divide the labor in ways that seem good to them” (p. 86).

A escolha de modelo de subjetividade para o estudo das organizações educativas, para além da já alegada mais-valia em termos de informação pertinente, no que se refere à compreensão das racionalidades inerentes ao funcionamento das mesmas, encontra fundamento adicional na parca utilização desta perspetiva de análise, tal como enfatizado por Bush (2003, p. 118).

Os modelos de subjetividade estão também na génese do conceito de *liderança pós-moderna*²⁸ convocado essencialmente a partir da última década por vários autores, nomeadamente Starratt (2001) e Sackney e Mitchell (2001). Efetivamente, esta conceção de modelo de liderança assenta em algumas premissas centrais dos modelos de subjetividade, nomeadamente o facto de a linguagem não ser uma reprodução fiel da realidade, a consideração de que a realidade é múltipla ou que a mesma situação origina interpretações diferentes, e eventualmente concorrentes, por parte dos elementos de uma mesma organização.

Em conformidade com a vasta literatura produzida sobre o assunto, estamos plenamente convictos de que a complexidade inerente a uma organização educacional torna praticamente

²⁶ Sobre este assunto, cf. nomeadamente Torres (1997; 2001; 2004), Sarmento (1994), Sanches (1992) e Gomes (1993), no contexto da realidade portuguesa, assim como Alvesson (2002), Martin (1992) e Sergiovanni (1984), entre outros, no plano internacional.

²⁷ Sobre este assunto, cf. nomeadamente Bacharach (1980; 1988), Ball (1987), Baldrige (1971), Bolman & Deal (1989) e Hoyle (1988; 1999).

²⁸ Postmodern leadership no original.

impossível a concetualização de um modelo de investigação que reúna simultaneamente as características de simplicidade, abrangência e exequibilidade na análise e interpretação da organização.²⁹ Deste modo, a eleição do modelo de subjetividade para o estudo das organizações educativas acarreta algumas limitações, tal como é assumido por Bush (2003, pp. 128-130):

- i) Os modelos de subjetividade são fortemente normativistas, refletindo de forma assinalável as atitudes e crenças dos seus defensores;
- ii) Uma vez que é assumido que a organização é representada de forma individualizada por cada um dos seus membros, não resulta clara a natureza efetiva da organização, vista como um todo; no limite, pode conjecturar-se que existem tantas organizações (diferentes) quantas as pessoas que dela fazem parte;
- iii) A existência de semelhanças entre as representações dos indivíduos sobre as organizações, por parte de elementos de instituições diferentes, não é coerente com os pressupostos dos modelos de subjetividade que apontam para o individualismo das representações;
- iv) A consideração de uma organização à luz dos modelos de subjetividade representa uma séria dificuldade para os membros com responsabilidades ao nível da sua direção e gestão, aliás como o próprio Greenfield assume: “[...] this conception of organization does not make them easy to control or to change” (Greenfield, 1980, p. 27).

A propósito da importância da consideração das representações individuais dos membros de uma organização, não obstante a dificuldade de concetualização de organização como um todo, é pertinente a consideração de Bush (2003):

“Leaders need to attend to the multiple voices in their organization to develop a ‘power to’ not a ‘power over’ model of leadership” (p. 130).

Esta constatação estará certamente em consonância com a corroboração de Weick, a propósito dos sistemas debilmente articulados:

“Given a potential loose coupling between the intentions and actions of organizational members, it should come as no surprise that administrators are baffled and angered when things never happen the way they were supposed to” (Weick, 1976, p. 4).

²⁹ Sobre este assunto, cf. nomeadamente Lima (1996a; 1996b; 2011b), Bush (1995), Sá (2011), Ellström (1983), Estêvão (2011), Costa (1996), entre outros.

Desta forma, e na esteira de Torres (1997), julgamos pertinente que as diversas estruturas de coordenação educativa desenvolvam competências no sentido de poder “[...] ‘gerir’ diferentes sistemas de significados e interpretações (linguagem, ritos, rituais, valores, etc.) que possam evoluir para uma situação de competição declarada” (p. 20, aspas no original).

Por outro lado, apesar da consideração de que a organização é efetivamente representada de forma diferente por cada um dos seus membros, no caso particular das organizações educativas, acreditamos que o facto de as representações serem com frequência partilhadas, bem como a assunção do desenvolvimento de uma “identidade profissional docente” (Sousa, Tavares & Villas Bôas, *op. cit.*) torna plausível a inferência de generalizações e de agrupamento de representações com base na sua afinidade, tal como apontado por Bush (2003):

“In practice, however, interpretations do cluster into patterns, if only because shared meanings emerge from the professional socialization undergone by teachers during training and induction. If there are common meanings, it is possible to derive some generalizations about behavior” (p. 131).

3. **Faces organizacionais à luz dos modelos culturais**

Uma outra construção teórica que iremos convocar neste trabalho de investigação é o *modo de funcionamento díptico* da escola como organização, conceptualizado por Licínio Lima (Lima, 2003). A este propósito, subscrevemos a consideração exposta pelo autor:

“A *ordem burocrática* da conexão e a *ordem anárquica* da desconexão configurarão, desta forma, um modo de funcionamento que poderá ser simultaneamente *conjuntivo* e *disjuntivo*. A escola não será, exclusivamente, *burocrática* ou *anárquica*. Mas não sendo exclusivamente uma coisa ou a outra poderá ser simultaneamente as duas. A este fenómeno chamarei *modo de funcionamento díptico* da escola como organização” (*idem, ibidem*, p. 47, itálico no original).

Deste modo, e apesar do autor prever a vigência de um *continuum* entre duas faces antagónicas da organização, efetivamente o foco é conferido aos dois extremos de funcionamento da mesma. Por um lado, a face B, *burocrática*, considera a existência de forte articulação, clareza, objetividade e uniformidade dos objetivos e das tecnologias mobilizadas, de ordem e de monorracionalidade. No outro extremo, simbolizado pela face A, *anárquica*, predominam a ambiguidade de objetivos, tecnologias mobilizadas e racionalidades envolvidas, a débil articulação, a desordem bem como a concorrência de racionalidades.

Tendo por objetivo a tentativa de superação de uma das principais limitações inerentes à convocação do modelo de subjetividade na análise das organizações educativas – a pressuposição da existência de tantas configurações de organização diferentes quantos os membros da mesma – pretendemos convocar o modelo cultural, particularmente as três perspectivas da cultura – *integradora*, *diferenciadora* e *fragmentadora*. O quadro teórico de análise que propomos considera o agrupamento das diferentes representações dos docentes sobre a organização educativa mediante o seu grau de partilha (consenso, dissenso/conflito ou fragmentação).

Leonor Torres (1997), na esteira de Martin e Meyerson (1987), mobilizou com sucesso estas perspectivas de análise no estudo das representações dos professores numa escola portuguesa, compartimentando e reorganizando algumas das abordagens culturais, à luz destas três perspectivas analíticas.

No que se refere à *perspetiva integradora*, a autora destaca a “[...] consistência, clareza e consensualidade de valores, interpretações e crenças partilhadas pelos membros de uma organização” (p. 40), pressupondo “[...] uma análise focalizada no plano dos consensos da organização” (p. 41). Neste plano de análise, concordamos com a autora quando conceptualiza a cultura como *variável dependente e interna* (*idem, ibidem*), assumindo que no seio da organização predomina o consenso generalizado em torno de uma cultura integradora, quer no que se refere aos objetivos da organização, quer no que diz respeito às metodologias mobilizadas pelos membros da mesma.

Relativamente à *perspetiva diferenciadora*, a autora enfatiza a evidência simultânea de *subculturas diferenciadas*, partilhadas por grupos específicos de membros da organização, esclarecendo:

“Os membros tendem a construir grupos e modos de comportamento diferentes, a fim de resolverem os problemas que se lhes colocam a nível do seu posto de trabalho, assim como a produzir interacções segmentadas, uma vez que se torna impossível que todos os membros interajam igualmente e no mesmo grau entre si” (Torres, 1997, p. 43).

Nesta linha de raciocínio, a cultura não é considerada uma variável totalmente independente e interna, já que o *endoutrinação* organizacional não possui poder suficiente para “[...] diluir inteiramente as particularidades devidas à origem dos actores sociais, os projectos particulares dos grupos homogéneos [...] e ainda os condicionamentos próprios da evolução tecnológica”

(Torres, 1997, p. 44). Numa aproximação ideológica aos modelos políticos, podemos assumir que nesta perspectiva de análise organizacional são enfatizados o conflito, a disputa de poder e o dissenso entre os membros da organização, prevalecendo a heterogeneidade cultural no seio da mesma, tal como afirmado por Torres (2004):

“[...] No tocante a esta perspectiva, salientamos sobretudo a ênfase colocada nas diferenciações culturais, nos dissensos, nos conflitos e nos antagonismos culturais emergentes numa mesma organização” (p. 189)

A propósito da vigência de várias *culturas*, *subculturas* e *contraculturas* no interior das organizações, consideramos particularmente pertinente a constatação de Costa (1996):

“ [...] A recusa da cultura enquanto fenómeno monolítico das organizações, bem como a crítica ao esquecimento que os defensores de ‘uma cultura organizacional’ têm manifestado em relação à influência das culturas societais exteriores no espaço organizacional [...] levam vários autores a defender as culturas, e não a cultura [de uma organização] ” (p. 121, aspas no original).

Por último, e no que concerne à *perspetiva fragmentadora*, que podemos considerar parcialmente filiada nos *modelos de ambiguidade*³⁰, Leonor Torres destaca que

“[...] apesar da possibilidade de os diferentes membros de uma organização partilharem de orientações e objectivos comuns e problemas e experiências similares, são as diversas crenças, as distintas tecnologias, as diferentes soluções para os mais variados problemas e os diversos significados dados às experiências vividas que contribuem para a fragmentação desta aparente homogeneidade e, concomitantemente, condicionam as práticas organizacionais” (Torres, 1997, pp. 46,47).

Desta forma, o modelo cultural servirá de mediação entre a análise das representações individuais dos docentes e a reflexão sobre o funcionamento *díptico* da organização, tal como sintetizado no quadro que se segue:

³⁰ A este propósito, cf. nomeadamente Cohen & March (1986); Cohen, March, & Olsen (1972) e Bell (1989).

Quadro 1 – Modelo de Análise da Organização

Constelação de representações dos professores	Grau de Partilha	Perspetiva cultural	Funcionamento <i>díptico</i> da organização ³¹
	Consenso	Integradora	Face B
	Dissenso/Conflito	Diferenciadora	Face AB
	Fragmentação	Fragmentadora	Face A ³²

O enquadramento teórico subjacente a esta investigação, não vinculando *a priori* com demasiada ênfase a uma determinada corrente de pensamento em concreto, permite a vigência de um quadro teórico amplo e aberto. Esta conceitualização encontra-se em sintonia com o proposto por Torres (1994), a propósito da mobilização de um reforço da análise em curso

“[...] partindo não de um conceito universal, absoluto e inflexível de cultura organizacional, mas do pressuposto teórico de que esta problemática poderá não contemplar exclusivamente a *perspectiva integradora* (visão mais funcionalista), a *diferenciadora* (visão mais interpretativa) ou a *fragmentadora* (visão mais política e ambígua), mas que poderá adoptar simultaneamente as três perspectivas, numa lógica de complementaridade, podendo alguma delas ser ou não a mais determinante na análise da cultura de dada organização escolar” (p. 49, *italico no original*).

Não obstante a predisposição de assumir *a priori* uma conduta “neutra”, no sentido de não condicionar a emergência espontânea de novas metáforas em contexto escolar, podemos, no entanto, plasmar a nossa convicção no que se refere às possibilidades de representação dos professores no contexto escolar.

Numa primeira abordagem, e de uma forma muito simplista, podemos considerar que cada individuo se posiciona perante uma espécie de *díptico pessoal*, que se ajusta no sentido de revelar com mais ou menos proeminência a face burocrática ou a face anárquica, conforme o contexto e a conveniência. Esta “abertura” será naturalmente condicionada pela representação

³¹ Assumimos, neste momento, a possibilidade da vigência de “várias organizações” no seio da mesma instituição organizacional (em conformidade com o preconizado nos modelos de subjetividade), sendo que, num determinado contexto espaço-temporal, poderá prevalecer uma “versão” da organização em detrimento de outras.

³² Utilizamos, neste contexto, a sigla AB para representar simbolicamente o *continuum* entre a *anarquia organizada* (face A) e a *burocracia racional* (face B) previstas no modo de funcionamento *díptico* da organização conceptualizado por Lima (1998, *op. cit.*).

que cada indivíduo elabora acerca da situação experimentada num determinado momento. Por sua vez, a representação será eventualmente dependente de uma série de fatores, a estudar no âmbito da investigação.³³

³³ Poder-se-ia inferir, por exemplo, que um professor em início de carreira exibe de forma mais proeminente a face burocrática e que, à medida, que vai conhecendo a “gramática” do meio se vai ajustando perante o “seu” *díptico* no sentido de revelar outras faces, eventualmente de carácter mais político ou mesmo anárquico. Por outro lado, a tutela posiciona-se perante um *díptico* predominantemente estático, apenas com a face burocrática ativa (ou *hiperburocrática*, segundo Licínio Lima, 2011a).

CAPÍTULO III – DESENHO DA INVESTIGAÇÃO

1. Pergunta de partida

Tomando como referência a obra de Quivy & Campenhoudt (2008), retomamos, de certa forma, a pergunta de partida representativa do *insight investigativo* que constitui o motor da nossa investigação, explicitando-a no sentido de respeitar as qualidades de “clareza”, “exequibilidade” e “pertinência” (pp. 35-38), e complementando-a com uma pergunta secundária, que se almejam clarificadas com a conclusão desta investigação.

Como se configuram as representações dos professores sobre a escola enquanto organização?

O confronto entre as diferentes representações dos professores sobre factos relacionados com a organização educativa é suficientemente considerado por parte das estruturas de coordenação educativa, no sentido de fomentar as mais-valias daí resultantes, e minimizar os inconvenientes deste choque de racionalidades?

Salientamos o facto de a tónica ser remetida para a averiguação relativa à *constelação de representações* dos professores sobre um determinado assunto, em detrimento do consenso frequentemente assumido *a priori* pelas diferentes estruturas de coordenação educativa. Outra questão que nesta fase se nos coloca, (operacionalizada pela pergunta de partida secundária) prende-se com a possibilidade de esta concorrência de representações, eventualmente desviantes face à versão preconizada dos acontecimentos, originar uma articulação inconstante, e de certa forma imprevisível, entre as diferentes estruturas da organização escolar. Naturalmente que importará indagar quais as mais e menos-valias resultantes desta “arena” de representações.

2. Corpo de Hipóteses

O nosso pressuposto no que se refere às escolas enquanto organizações centra-se na consideração de que estas são como *mosaicos* em termos de representações dos seus professores, sendo que, num determinado contexto, apesar da constante concorrência de representações, pode tornar-se mais proeminente apenas uma determinada fação do *mosaico*, ocultando as restantes.

Nesta linha de raciocínio, e no sentido de antever uma resposta à questão de investigação, elaborámos duas hipóteses centrais, que dada a abrangência do tema julgámos pertinente complementar com duas sub-hipóteses parciais, apresentadas de seguida:

Hipóteses nucleares:

- 1- A representação da escola enquanto organização é regulada pelas condições socio-organizacionais e profissionais dos professores, sendo mediada nomeadamente pelo tempo de serviço, pelo grupo disciplinar, pelos cargos/funções desempenhados, bem como pelas características socioculturais de origem do professor;
- 2- A representação da escola por parte de um determinado professor depende do contexto espaço-temporal, variando ao longo do tempo, e conforme a situação.

Sub-hipóteses:

SH1: A situação de conflito resultante das diferentes representações concorrentes pode potenciar o desenvolvimento de soluções inovadoras e mais ricas pelo debate promovido;

SH2: O desconhecimento ou negligência por parte das diferentes estruturas de coordenação educativa da multiplicidade de representações concorrentes da escola enquanto organização pode resultar em ineficiência e ineficácia.

3. Estratégia Metodológica

No que concerne à problemática dos diferentes paradigmas convocáveis para a investigação em ciências sociais, são particularmente pertinentes os textos de Egon Guba e Yvonna Lincoln (Guba, 1990; Guba e Lincoln, 1985, 1989, 1994, entre outros), especialmente no que concerne à comparação entre paradigmas filiados em metodologias mais tradicionais, assentes num polo mais positivista e usualmente conotados com investigações de cariz quantitativo, e no outro extremo, paradigmas vinculados a metodologias ditas *alternativas*, sediados num polo construtivista e referente a investigações de cariz predominantemente qualitativo. Esta dicotomia caracteriza-se, no caso das investigações de cariz quantitativo, pela adoção de técnicas³⁴ que induzem um grande controlo de variáveis, pelo distanciamento do investigador face ao objeto de estudo e a consequente diminuta interferência deste, caracterizando-se ainda pela significativa estruturação prévia da análise a efetuar. Por outro lado, no caso das investigações de pendor qualitativo, as técnicas mobilizadas³⁵ implicam uma maior aproximação e interferência por parte do investigador face ao objeto em estudo, existindo uma menor preocupação quer com o controlo das variáveis, quer com a rígida estruturação prévia da análise a efetuar, que vai de certa forma sendo desenhada em sincronia com o desenrolar da mesma.

Na esteira de Guba e Lincoln (1994), consideramos que, sob o ponto de vista ontológico, epistemológico e metodológico, o paradigma construtivista, inerente como já referido a uma metodologia de tipo qualitativo, se mostra mais adequado à perceção e compreensão do objeto que nos propusemos analisar.

Com efeito, dada a natureza do tema e do enfoque teórico proposto, julgamos que uma metodologia de tipo qualitativo, em que os dados recolhidos sejam predominantemente “ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 16), constitui-se como a forma mais adequada para permitir a “compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação” (*idem, ibidem*).

Esta opção poderá ser legitimada pelas constatações de Guba e Lincoln (*op. cit.*), a propósito das características do paradigma construtivista, que realçam o *relativismo ontológico* (“[...]

³⁴ Como sejam a *observação estruturada*, a *entrevista fechada*, o *inquérito padronizado* ou a *experimentação*.

³⁵ Nomeadamente a *observação participante*, a *entrevista aberta ou semiestruturada*, o *inquérito de resposta livre* ou a *história de vida/estudo de caso*.

realities exist in the form of multiple mental constructions, socially and experimentally based, local and specific, dependent for their form and content on the person who hold them” (p. 27)), a *epistemologia subjetivista* (“[...] inquirer and inquired into are fused into a single (monistic) entity. Findings are literally the creation of the process of interactions between the two” (*idem, ibidem*)) bem como a metodologia hermenêutica / dialética (“[...] individual constructions are elicited and refined hermeneutically, and compared and contrasted dialectically, with the aim of generating one (or a few) constructions on which there is substantial consensus” (*idem, ibidem*)).

Efetivamente, julgamos que em particular no que se refere às representações dos professores sobre a escola enquanto organização, estas não traduzem *per se* a realidade propriamente dita, constituindo-se ao invés como constructos da realidade na forma de significados socialmente construídos sobre a mesma, e por esse motivo dependentes do ator em causa. Quanto à natureza da relação entre o sujeito cognoscente e o objeto do conhecimento inerente à nossa investigação, podemos considerar que estes estão dialeticamente relacionados, interinfluenciando-se mutuamente, sendo o objeto uma efetiva criação cognitiva conceptualizada pelo sujeito, na tentativa de apropriação da realidade mediante a representação da mesma. Adicionalmente, é igualmente expectável que as conclusões alcançadas pelo nosso estudo estejam indelevelmente marcadas pelas próprias representações do investigador relativamente ao objeto de estudo, dado que existe uma relação muito próxima entre o investigador e os sujeitos objetos de estudo, quer sob o ponto de vista físico, quer sob o ponto de vista simbólico, pois pressupõe-se uma certa partilha, ao nível da linguagem e dos significados mobilizados. Por último, e no respeitante às características metodológicas a mobilizar, consideramos que o mais adequado será adotar uma metodologia hermenêutica, dialética e flexível, no sentido em que será necessário descrever, interpretar e compreender as representações dos professores com recurso ao confronto entre os diferentes significados atribuídos pelos mesmos, relativamente à realidade da organização que os envolve.

Na esteira de Alves-Mazzotti (1996), podemos considerar que

“A característica essencial desta abordagem é, portanto, o pensamento relacional: procura-se investigar o que ocorre nas instituições [...] relacionando as ações humanas com a cultura e as estruturas sociais e políticas, buscando compreender como as redes de poder são produzidas, mediadas e transformadas” (p. 19).

Não obstante o potencial hermenêutico que reconhecemos a esta abordagem investigativa, julgamos no entanto prudente a sistemática consideração das limitações e enviesamentos inerentes à mesma, e amplamente documentadas na bibliografia de referência. Destacam-se, nomeadamente, a dificuldade de acesso à intimidade dos atores sociais, o perigo do investigador ser influenciado pela vivência próxima e pela familiaridade relativa ao contexto investigativo, a relativização do papel dos atores sociais face às perspetivas do investigador e vice-versa, a dificuldade (ou mesmo impossibilidade) de generalização das conclusões alcançadas dada a especificidade do contexto analisado, e sobretudo o risco de serem sobrevalorizadas as representações dos atores diretamente contactados no âmbito da investigação, que podem enviesar de forma significativa a realidade, dado que esta é explicada essencialmente por via da *perspetiva émica* dos atores (Barry, 1989) o que pode condicionar a validade e fiabilidade dos dados recolhidos.

De entre as várias possibilidades inerentes ao desenvolvimento da metodologia de tipo qualitativo, iremos efetuar um estudo de caso (ou abordagem intensiva), sendo valorizada essencialmente a análise em profundidade de contextos escolares bem definidos, em detrimento de uma abordagem de grande número, de cariz mais extensivo.

Bogdan & Biklen (1994), na esteira de Merriam (1998), definem estudo de caso como:

“[...] a observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico” (p. 89).

De forma semelhante, Berg (1998) define estudo de caso como:

“ [...] the systematic gathering of enough information about a particular organization to allow the investigator insight into the life of that organization” (p. 218).

Partilhando da conceptualização convocada por Berg (*idem, ibidem*), o estudo de caso “[...] is not actually a data-gathering technique itself, but a methodological approach that incorporates a number of data-gathering measures” (p. 212), pelo que será na seleção das técnicas utilizadas, que abordaremos de seguida, que a metodologia convocada efetivamente se operacionalizará. Julgamos, na esteira de outros autores (cf. nomeadamente Berg, 1998) que a profundidade dos dados recolhidos por via de uma análise qualitativa, nomeadamente por via do estudo de caso, se adequa particularmente bem à natureza do objeto em estudo, sendo que

“[...] even extensive large-scale survey research data may seem somewhat superficial in nature” (*idem, ibidem*, p. 212).

Stake (1994;2007) classifica os estudos de caso em três tipos, mediante os interesses do investigador em causa, designadamente os *estudos de caso intrínsecos*, *estudos de caso instrumentais* e *estudos de caso coletivos*³⁶. O primeiro tipo, refere-se à situação em que o investigador pretende caracterizar e compreender um determinado contexto particular, que pelas suas características o tornam único, e por esse facto motivo de interesse de estudo, “[...], não apenas porque ao estudá-lo aprendemos sobre outros casos ou sobre um problema em geral, mas também porque precisamos de aprender sobre este caso em particular” (Stake, 2007, p. 19). No que se refere aos *estudos de caso instrumentais*, Stake (*idem, ibidem*) considera que estes se destinam a desenvolver ou a refinar um determinado aspeto teórico, geralmente externo ao contexto investigativo em causa, sendo que o caso escolhido serve meramente o propósito de fornecer informação relevante sobre o tema em estudo, não constituindo *per se* um especial interesse de investigação. Quando, dada a abrangência do objeto de investigação, se torna pertinente a seleção simultânea de vários casos, Stake (*idem, ibidem*) realça que “[...] cada estudo de caso é instrumental [...], mas deverá haver uma coordenação importante entre os estudos individuais” (p. 19), sendo que nesta situação os denomina de *casos coletivos*.

No que se refere à nossa investigação, assumimos que o seu principal desígnio não é efetivamente caracterizar de forma exaustiva um determinado contexto escolar, enfatizando as características que o distinguem claramente de outros, mas antes tentar encontrar as representações dos professores que se constituam transversais ao contexto escolar em concreto, pelo que o incluiremos no *estudo de caso instrumental*.

De uma forma alternativa, Bogdan e Biklen (1994, p.90) consideram mais pertinente a classificação dos estudos de caso em 8 tipologias³⁷, sendo que no caso da nossa investigação, julgamos que a mesma se enquadra na tipologia *estudo de caso de observação*, dado que estamos interessados em estudar um grupo específico de docentes, neste caso pertencentes a um mesmo agrupamento de escolas.

³⁶ *Intrinsic case studies, instrumental case studies e collective case studies*, nas palavras do autor.

³⁷ Estudos de caso numa perspetiva histórica, estudos de caso de observação, histórias de vida, estudos comunitários, análise situacional, microetnografia, estudos de casos múltiplos e estudos de casos comparativos (cf. Bogdan e Biklen, 1994, pp. 90-92)

A propósito do potencial dos estudos de caso como método investigativo, é particularmente clara a constatação de Berg (1998): “The scientific benefit of the case study method lies in its ability to open the way for discoveries” (p. 217).

Uma das principais limitações apontadas com alguma frequência aos estudos de caso, prende-se com a dificuldade em generalizar as conclusões obtidas através do estudo de contextos demasiado concretos e específicos. No entanto, concordamos de forma inequívoca com Berg (1998), quando contrapõe:

“When case studies are properly undertaken, they should not only fit the specific individual, group, or event studied, but generally provide understanding about similar individuals, groups and events. [...] The logic behind this has to do with the fact that few human behaviors are unique, idiosyncratic, and spontaneous” (p. 218).

Nesta linha de pensamento, estamos particularmente convictos de que estes argumentos são especialmente válidos no que se refere à caracterização das representações conceptualizadas por indivíduos de uma mesma classe profissional (no nosso caso, docentes), e que se poderão afigurar em certa medida menos dependentes do contexto organizacional específico e mais dependentes de fatores exógenos à organização em causa.

A relevância dos fatores externos (e de certa forma transversais) à instituição nos processos de referenciação cultural é claramente assinalada por Torres (2005), quando salienta:

“De assinalável importância, os modelos de referenciação cultural subsumidos pelos vários actores no contexto escolar, sobretudo pelos professores e pelo pessoal não docente, obedecem a um longo percurso de sedimentação mediado por diversas instâncias de aprendizagem/socialização formal, não formal e informal, cujo contexto primeiro de produção deve ser encontrado fora da instituição escolar. Se o percurso de socialização dos diversos actores escolares é desenvolvido, em primeira instância em contextos externos à escola como organização (família, grupos de amigos, organizações de carácter religioso, político, desportivo, lazer, recreativo-cultural, etc.), mesmo que num segundo momento o contexto escolar passe a assumir um grande protagonismo na vida dos actores (ora enquanto alunos, ora enquanto professores ou mesmo funcionários), é lícito pensarmos na coexistência de múltiplos valores, ideologias, crenças, enfim, de diferenciadas e contraditórias visões do mundo escolar, assimiladas pelos actores e accionadas em contexto escolar” (p. 442).

Não obstante a dificuldade, ou mesmo a impossibilidade de serem amplamente generalizados os resultados de investigações baseadas em metodologias de estudo de caso, (cf. nomeadamente Bassey, 2000, pp. 48-55), e em consonância com os argumentos já apresentados, iremos tentar, de certo modo, mitigar esta situação pela operacionalização de uma estratégia investigativa que privilegie a análise de representações dos professores inerentes

a aspetos gerais e transversais ao estabelecimento de ensino em que prestam funções, em detrimento de situações mais específicas e de certa forma exclusivas do mesmo.

O nosso estudo incidirá numa amostra representativa de professores pertencentes a um agrupamento de escolas, constituído por uma escola sede (onde são lecionadas turmas do 5º ao 12º ano de escolaridade, incluindo Cursos de Educação e Formação e Cursos Profissionais), três escolas do primeiro ciclo do ensino básico (duas das quais com leção de grupos do pré-escolar) e um Jardim de Infância.

No que concerne à construção da amostra de estudo, tentaremos, por um lado, abranger a maior variabilidade possível no que se refere à situação profissional do professor e, por outro, maximizar a representatividade da amostra no que se refere às diferentes categorias socioeconómicas e culturais em que os docentes se inserem. Deste modo, fatores como tempo de serviço (na carreira e na escola), grupo de recrutamento, departamento curricular, cargos desempenhados, nível de ensino, formação académica, bem como aspetos relevantes relacionados com a origem social do docente, serão tidos em consideração aquando da especificação dos professores a investigar. Apesar de este estudo incidir essencialmente sobre professores em exercício de funções nos estabelecimentos escolares em causa, poderá ser pertinente o estudo de professores em situação de aposentação, em especial aqueles que se aposentaram recentemente. Esta pertinência explica-se não só pelo expectável distanciamento crítico em relação a eventuais contingências resultantes da integração em estruturas formais do sistema de ensino, mas particularmente pela vasta e diversificada experiência profissional acumulada na totalidade da carreira docente.

Relativamente à delimitação temporal da investigação a realizar, pretendemos situá-la no ano letivo 2011/2012, podendo eventualmente incluir relatos de situações decorridas num outro período temporal próximo.

Dada a significativa subjetividade do tema, especial ênfase será dada por um lado, às fontes de informação, e por outro, ao desenho dos instrumentos de recolha de dados. Assim, pretendemos conferir-lhes um carácter o mais objetivo possível, no sentido de o investigador não partir para o terreno com “lentes teóricas” demasiado focalizadas, mantendo a abertura de espírito necessária à efetiva apreensão das representações emergentes por parte dos atores escolares. No sentido de diversificar as fontes de evidência do assunto a investigar, pretendemos

partir inicialmente de três técnicas principais para recolha de informação, concretamente os *grupos de discussão direcionada*³⁸, as *entrevistas semiestruturadas* e a *análise documental*. Estas técnicas serão abordadas de forma individualizada em cada um dos três pontos seguintes.

3.1. Grupos de discussão direcionada

Esta técnica, designada originalmente de *Focused Interview* (Merton & Kendall, 1946)³⁹ e mais recentemente de *Focus Groups* (cf. Berg, 1998; Morgan, D., 1992; 1993; 1997; 1998; Krueger & Casey, 2009, entre outros) tem conhecido uma aceitação crescente no contexto das ciências sociais, sendo convocada por diversos investigadores da área, em particular a partir da década de 1990 (Morgan, D., 1997, p. 5).

Numa breve revisão da literatura, Virgínia Ferreira (2004) começa por fazer um levantamento das inúmeras designações que esta técnica tem apresentado na literatura nacional e internacional, referindo designações como “*focus groups*, grupos focais, *Focused Interview*, discussões focalizadas, *group discussion*, *sensitivity panels*, *entretien focalisé*, réunion-discussion à theme, entrevista de grupo focalizada, ‘*focused interview of small groupings*’, e ainda grupos de discussão focalizada” (Ferreira, 2004, pp. 102, 103, aspas e itálico no original). Com argumentações inerentes às vantagens e desvantagens das diferentes designações,⁴⁰ a autora opta pela designação “entrevista focalizada de grupo”. Não obstante a pertinência da análise e das considerações efetuadas por Virgínia Ferreira na tentativa de eleger a designação que melhor represente esta técnica em língua portuguesa, julgamos, no entanto, que esta designação poderá transmitir a ideia de uma alternância reiterada entre o investigador e algum dos elementos do grupo, como é usual ocorrer numa situação de entrevista *convencional*. Esta problemática é efetivamente abordada por David Morgan (1997) quando define os *focus groups* como

“[...] group interviews, although not in the sense of an alternation between a researcher’s questions and the research participants’ responses. Instead, the reliance is on interaction within the group, based on topics that are supplied by the researcher who typically takes the role of a moderator” (p. 2).

³⁸ Referidos usualmente na literatura internacional como *focus groups*.

³⁹ Utilizada pelos autores para avaliar o impacto de programas de rádio na moral das tropas americanas na década de 1940, durante a II Guerra Mundial.

⁴⁰ A este propósito, cf. Ferreira (2004)

Deste modo, julgamos que esta situação poderia ser obviada pela adoção da designação *grupos de discussão direcionada*. Com efeito, esta designação reúne, de forma simultânea, as ideias inerentes ao debate, no seio de um grupo de indivíduos, sendo que este debate será, de alguma forma, direccionado por alguém com legitimidade para o fazer, neste caso o investigador.

Ficam desta forma delimitadas as diferenças a considerar na nossa investigação entre uma entrevista realizada simultaneamente a um conjunto de indivíduos, que poderíamos denominar *entrevista de grupo*, e a ênfase que é colocada nos *grupos de discussão direcionada* ao nível da interação direta entre os vários elementos do grupo, em detrimento da alternância entre as questões colocadas pelo investigador e as respostas consequentes, características das entrevistas individualizadas (ou de grupo). Neste sentido, cabe ao investigador o papel primordial de moderador da discussão, tendo como responsabilidade a garantia de que o tema de discussão se mantém nos limites do preconizado, sem contudo limitar de forma muita acentuada a espontaneidade e o fluxo do debate.

Consideração semelhante é exarada por Ferreira (2004) quando elucida:

“A entrevista de grupo dirige-se, por definição, a um grupo, acerca do qual supõe a existência de uma vida colectiva, um modo comum - e típico desse grupo – de experimentar algo que faz parte das suas condições de existência, do ‘vívido’ do grupo, enquanto nos *focus groups* o tema é exterior à vida do grupo, é-lhe proposta como matéria de reflexão, na qual cada elemento tem um interesse pessoal apenas do ponto de vista intelectual, técnico, profissional, etc.” (pp. 102, 103, aspas e itálico no original).

A potencialidade desta técnica no âmbito das ciências sociais tem sido defendida por vários investigadores que a utilizam quer como técnica principal, em alternativa à utilização de observação participante ou de entrevistas individuais (Morgan, D., 1997, p. 3), quer como técnica suplementar (usualmente para recolha de dados preliminares tendo em vista a concretização da investigação subsequente) ou como parte de uma metodologia múltipla, em que é conjugada nomeadamente com a realização de entrevistas individuais ou de observação participante, aproveitando o que de único e insubstituível cada uma das técnicas fornece, no sentido da melhor compreensão por parte do investigador do fenómeno em estudo. (*idem, ibidem*).

Em termos de posicionamento metodológico, podemos, na esteira de David Morgan, considerar os *grupos de discussão direcionada* como algo de intermédio entre a observação participante e as entrevistas individualizadas, possuindo esta técnica qualidades que a distingue

claramente de ambas. Estas qualidades particulares podem revelar-se indispensáveis ao sucesso de um processo investigativo, tal como defende David Morgan (1997):

“On the other hand, focus groups provide access to forms of data that are not obtained easily with either of the other two methods [participant observation and open-ended interviews] ” (p. 8).

Este posicionamento intercalar entre outras técnicas de investigação confere significativas vantagens aos *grupos de discussão direcionada*. Comparativamente à observação participante, a principal vantagem reside no facto de ser expectável a recolha de um grande volume de informação (resultante da interação no seio do grupo), num período de tempo consideravelmente inferior ao que seria necessário pelo recurso à observação participante (*idem, ibidem*, p. 8). No caso particular da investigação que nos propomos, este aspeto reveste-se de particular importância, dado que se pretende que a mesma seja concluída no período referente a um ano letivo, em acumulação com a nossa atividade profissional de docente e de membro de uma equipa de gestão de um agrupamento de escolas do ensino básico e secundário. Um argumento semelhante é apontado por Ferreira (2004), ao considerar que esta técnica não apresenta alguns dos defeitos característicos de outras “[...] nomeadamente, a morosidade que é própria de uma metodologia⁴¹ que ‘espera que as coisas aconteçam’ para obter informação (p. 103, aspas no original). Não obstante, será certamente de ter em consideração o facto desta *interação social* ser parcialmente forçada, sendo por isso de esperar alguma perda de autenticidade face a um mesmo contexto ocorrido de forma mais espontânea, como se verifica no caso da observação participante.⁴²

No que concerne aos *grupos de discussão direcionada*, Gibbs (1997) destaca como principal vantagem deste tipo de técnica o acréscimo de informação relevante que é conseguido por via da interação promovida entre os vários participantes, ao contrário do que sucede, por exemplo, num contexto de entrevista individual:

“[...] interaction is the crucial feature of focus groups because the interaction between participants highlights their view of the world, the language they use about an issue and their values and beliefs about a situation. Interaction also enables participants to ask questions of each other, as well as to re-evaluate and reconsider their own understandings of their specific experiences” (p. 2).

⁴¹ A propósito da observação participante.

⁴² Refira-se que em momento algum foi por nós equacionada a possibilidade de enveredar pela observação participante no âmbito da nossa investigação, dado que julgamos desapropriada face ao objeto em estudo, acrescendo o facto de serem eventualmente levantadas questões de natureza ética, em consequência da posição que ocupamos no agrupamento em causa, quer como docente, quer como membro do órgão de direção.

Para Jenny Kitzinger (1995), esta técnica permite o acesso a uma forma significativamente mais substancial de conhecimento por parte do investigador, enfatizando:

“Group work also helps researchers tap into the many different forms of communication that people use in day interaction, including jokes, anecdotes, teasing, and arguing. Gaining access to such variety of communication is useful because people’s knowledge and attitudes are not entirely encapsulated in reasoned responses to direct questions” (p. 299).

A mesma autora destaca a importância dos *grupos de discussão direcionada*⁴³ como técnica de investigação, considerando que a mesma

“[...] can highlight (sub)cultural values or group norms, through analyzing the operation of humour, consensus, and dissent and examining different types of narrative used within the group [and (...)] what information is censored or muted within the group” (*idem, ibidem*, p. 311).

Naturalmente, e à semelhança do sucedido com qualquer técnica de investigação, vários investigadores têm apontado algumas limitações desta técnica, pelo que será importante considerá-las, aquando da análise de resultados obtidos e da formulação de conclusões.

No que a este assunto diz respeito, David Morgan aponta algumas desvantagens deste tipo de técnica comparativamente à observação participante, enfatizando que:

“[...] focus groups are (a) limited to verbal behaviour, (b) consist only of interaction in discussions groups, and (c) are created and managed by the researcher” (Morgan, D., 1997, p. 8).

Anita Gibbs (*op. cit.*) destaca o facto de esta técnica poder fugir parcialmente ao controlo do investigador, não podendo ser totalmente predeterminada:

“The moderator has to allow participants to talk to each other, ask questions and express doubts and opinions, while having very little control over the interaction other than generally keeping participants focused on the topic” (p. 2).

Na esteira da mesma autora, é de esperar algum enviesamento em relação às opiniões “individuais” de cada participante, já que as informações recolhidas por via dos *grupos de discussão direcionada* são produzidas num contexto específico, de certa forma artificial, que poderá constituir-se como um obstáculo a que um participante menos confiante manifeste a sua verdadeira opinião, em especial se esta se revelar contrária à opinião expressa pela maioria.

Face ao exposto, julgamos pertinente salientar a constatação de Berg (1998), que ao comparar esta técnica com a observação participante, considera:

⁴³ *Focus Groups*, nas palavras da autora.

“[...] if you are interested in collecting data on a large range of behaviours, a wide variety of interactions, and comprehensive and open discussions about certain topics or issues, focus group interviews work well” (p. 106),

pelo que defende que optar por uma técnica em detrimento de outra (designadamente os *grupos de discussão direcionada* em alternativa à observação participante ou à entrevista individual) resulta sempre numa permuta entre mais e menos valias, argumentando:

“The decision you make when selecting one over the other, of course, is based on what you are willing to give up or trade off. You must be willing to trade off emergent observations in a natural setting for concentrated interactions in a short time frame” (*idem, ibidem*).

A este propósito, Kitzinger (1995) é particularmente incisiva:

“Group data are neither more nor less authentic than data collected by other methods, but focus groups can be the most appropriate method for researching particular types of question” (p. 311).

A análise não-convencional, por nós anteriormente referida, justifica igualmente o recurso a fontes de informação parcamente utilizadas pela investigação em administração educacional, nomeadamente no que à utilização das tecnologias de informação e comunicação e às redes sociais informáticas dizem respeito.

Neste sentido, e considerando que é significativamente difícil conseguir que os indivíduos estudados se libertem da representação considerada “socialmente expectável”, especialmente numa situação de debate em grupo, julgamos que os fóruns de discussão *on-line*, bem como as redes sociais, nomeadamente o *Facebook*, poderão ser formas relativamente eficazes de promoção de *debates direcionados* entre professores de diferentes escolas do país. Esta opção minimiza, por um lado, os inconvenientes relacionados com a localização geográfica e, por outro, poderá promover ganhos significativos ao nível da espontaneidade e sinceridade das exposições dos participantes na investigação, dada a proteção conferida pelo anonimato ou pelo distanciamento inerentes às plataformas digitais utilizadas. Acresce ainda a mais-valia de estes registos já se encontrarem sob a forma escrita, facilitando o seu tratamento posterior.

Reinharz (1992) mobilizou com sucesso uma técnica com algumas semelhanças à nossa proposta, ao conceber um *diário informático de grupo* no departamento de sociologia do *Boston College*. Neste diário, as estudantes deste departamento eram convidadas a partilhar, de forma anónima (e por isso sem qualquer receio de represálias), situações que de alguma forma envolvessem incidentes sexistas, bem como a respetiva interpretação que faziam do mesmo.

Este processo conduziu a dados e resultados muito para além do inicialmente expectável, tal como admite Reinharz (1992):

“The process of writing, reading, responding, and rewriting was simultaneously an individual and a collective task, both a spontaneous and a reflective effort. The report grew quickly away from its original circumscribed goal of citing individual sexist incidents”(p. 222).

Na sequência do exponencial crescimento dos meios de comunicação global entretanto verificados nas últimas duas décadas, bem como da generalização das redes sociais e dos fóruns de discussão *on-line*, julgamos razoável considerar que uma técnica deste tipo usada atualmente apresenta um potencial de adesão francamente superior, nomeadamente pelo facto de não vincular os participantes à mesma localização geográfica. Naturalmente que este procedimento poderá revelar algumas debilidades, nomeadamente o facto de o investigador não estar em sincronia com o momento da expressão de opinião por parte dos intervenientes, o que poderá originar alguns enviesamentos face aos objetivos preconizados, nomeadamente pelo efeito de contágio de uns intervenientes em relação aos restantes (que apesar disso, poderão ser eventualmente ricos sob o ponto de vista de informação não-expectável recolhida). Outra dificuldade adicional prende-se com o facto de, por um lado, não ser possível confirmar a efetiva identidade do participante no fórum e, por outro, afigurar-se difícil identificar, de forma inequívoca, o contexto escolar em que um determinado professor se insere. Não obstante, julgamos que a análise de alguma informação recolhida, quer através dos fóruns de discussão, quer através de redes sociais, poderá fornecer pistas de partida valiosas (ainda que não correspondam a factos ou respostas cientificamente validadas de forma imediata) para a investigação a desenvolver *in situ*, nos estabelecimentos de ensino a estudar.

Apesar de todo o potencial hermenêutico inerente à utilização dos *grupos de discussão direcionada*, concordamos com Jenny Kitzinger, quando adverte: “Focus Groups are not an easy option. The data they generate can be as cumbersome as they are complex” (1995, p. 311).

No entanto, e em especial porque pretendemos identificar a ocorrência de representações emergentes dos professores sobre a escola enquanto organização, julgamos que a opção pela mobilização desta técnica irá revelar-se profícua e adaptada à investigação em causa, justificando plenamente o investimento e os riscos corridos, em consonância com o que vimos defendendo ao longo deste texto.

3.2. Entrevistas semiestruturadas

A entrevista é uma das técnicas mais utilizadas em investigação social (cf. nomeadamente Quivy & Campenhoudt, 2008, p. 192), e “um dos processos mais directos para encontrar informações sobre um determinado fenómeno” (Tuckman, 2000, p. 517) com amplas provas dadas na recolha de elementos válidos, fiáveis e com o grau de profundidade que é característico da maioria das investigações realizadas no campo das ciências sociais.

Berg (1998), utiliza uma forma bastante simplista, porém pertinente, de definir uma entrevista como “[...] conversation with a purpose” (p. 57), sendo que, no caso das ciências sociais, este propósito consiste na recolha de informação. Bogdan & Biklen (1994), numa formulação semelhante, utilizam a expressão “[...] conversa intencional, geralmente entre duas pessoas” (p. 134), ao passo que Quivy & Campenhoudt (*op. cit.*) descrevem a entrevista como

“[...] uma verdadeira troca, durante a qual o interlocutor do investigador exprime as suas percepções de um acontecimento ou de uma situação, as suas interpretações ou as suas experiências, ao passo que, através das suas perguntas abertas e das suas reacções, o investigador facilita essa expressão, evita que ela se afaste dos objectivos da investigação e permite que o interlocutor aceda a um grau máximo de autenticidade e de profundidade” (p. 192).

Parece-nos portanto, que esta técnica se ajusta particularmente bem ao objeto de estudo da nossa investigação. Quivy & Campenhoudt (2008) consideram mesmo que esta técnica é especialmente adequada quando se pretende efetuar

“[...] a análise do sentido que os actores dão às suas práticas e aos acontecimentos com os quais se vêem confrontados: os seus sistemas de valores, as suas referências normativas, as suas interpretações de situações conflituosas ou não, as leituras que fazem das próprias experiências, etc.” (p. 193),

exatamente um dos aspetos centrais da nossa investigação.

Berg (1998), na esteira de outros autores, considera existirem basicamente três tipos de entrevista: *estruturada*, *informal*, e *semiestruturada*⁴⁴ (pp. 59, 60), sendo que a principal diferença entre estes tipos reside no grau de predeterminação que é conferida à entrevista a realizar. Numa entrevista *estruturada*, as questões a colocar são claramente formuladas *a priori*, e desta forma iguais para todos os entrevistados, de modo a “[...] offer each subject approximately the same stimulus so that responses to the questions, ideally, will be comparable”

⁴⁴Para uma tipificação alternativa, cf. nomeadamente Tuckman (2000, p. 517).

(*idem, ibidem*, p. 60). No extremo oposto em termos de predeterminação, a entrevista *informal* não se serve de um conjunto rígido de questões a serem colocadas a todos os entrevistados, permitindo que a conversa flua de um modo substancialmente mais livre, não obstante o constante cuidado prestado pelo investigador no sentido de não permitir que o tema de diálogo se afaste em demasia do objeto da investigação. Por outro lado, as entrevistas *semiestruturadas* ocupam um posicionamento intermédio entre as duas primeiras, de modo que uma parte da entrevista é significativamente predeterminada e comum a todos os entrevistados, sendo no entanto expectável que o entrevistado revele substancialmente mais informação do que aquela que é incitado a prestar, tal como esclarece Berg (1998):

“These [predetermined] questions are typically asked of each interviewee in a systematic and consistent order, but the interviewers are allowed freedom to digress; that is, the interviewers are permitted (in fact expected) to probe far beyond the answers to their prepared and standardized questions” (p. 61).

À semelhança do que ocorre com outras técnicas de investigação, a mobilização das entrevistas como estratégia de recolha de informação apresenta alguns pontos fortes, que a tornam particularmente eficiente tendo em conta o objeto de estudo, desde que seja prestado o cuidado devido, no que se refere às suas limitações.

Como principais pontos fortes, Quivy & Campenhoudt (2008) apontam “[...] o grau de profundidade dos elementos de análise recolhidos” e a “[...] flexibilidade e a fraca directividade do dispositivo que permite recolher os testemunhos e as interpretações dos interlocutores, respeitando os próprios quadros de referência – a sua linguagem e as suas categorias mentais” (p. 194).

Como limitações, Quivy & Campenhoudt (*idem, ibidem*) referem o facto de alguns investigadores se poderem sentir intimidados pela significativa falta de atributos diretivos da técnica, bem como os problemas causados pela assunção de uma “[...] completa espontaneidade do entrevistado e numa total neutralidade do investigador” (p. 194).

Por outro lado, Berg (1998) adverte para alguns problemas que podem ocorrer na utilização desta técnica, devidos, por exemplo ao facto de serem, por vezes, utilizados pelo investigador termos ou expressões que sejam conotadas afetivamente pelo entrevistado (enviesando de forma considerável a opinião que o mesmo manifesta em relação a um determinado assunto) e ao uso de questões que encerram mais do que um assunto. O uso de questões demasiado complexas e

mesmo a sequência pela qual as mesmas são colocadas podem afetar, de forma significativa, as informações prestadas pelo entrevistado. (pp. 68-70).

A propósito da adequação desta técnica para a recolha das representações dos elementos de uma organização sobre a mesma, são particularmente enfáticas as considerações de Bogdan & Biklen (1992):

“As boas entrevistas produzem uma riqueza de dados, recheados de palavras que revelam as perspectivas dos respondentes. As transcrições estão repletas de detalhes e de exemplos” (p. 136).

No que se refere ao modo de aplicação desta técnica no campo das ciências sociais, Berg (*idem, ibidem*) apresenta-nos uma interessante sinopse inerente aos principais cuidados a observar aquando da preparação e da realização de entrevistas, destacando aspetos como a aparência do investigador, a adequação do espaço da entrevista em termos de conforto e de privacidade, o respeito e a cordialidade do investigador (independentemente das opiniões eventualmente polémicas manifestadas pelo entrevistado), a importância de contornar respostas monossilábicas como “sim” ou “não”, ou ainda, transmitir a impressão de que as questões colocadas surgem de forma natural e espontânea, de forma a não tornar algo que poderá ser interpretado como uma conversa agradável e informal num interrogatório, de certa forma, agressivo e invasivo da privacidade do entrevistado (pp. 87, 88). Naturalmente concordamos com Berg (*idem, ibidem*) quando aconselha “[...] practice, practice, and practice some more” (p. 88) como processo para atingir este desejável nível de *performance*. Não obstante, tentaremos obviar esta limitação (pelo facto de se tratar do nosso primeiro trabalho de investigação no campo das ciências sociais) com algumas *entrevistas piloto* que, mais do que a recolha de informação propriamente dita, terão a principal missão de aguçar o engenho e a barganha da nossa parte.

Importa nesta fase realçar uma das significativas dificuldades inerentes à utilização da entrevista como técnica de recolha de informação (que é efetivamente partilhada pela generalidade das técnicas de investigação mobilizadas pelas ciências sociais) que se prende com o considerável investimento temporal que esta acarreta, nomeadamente no que se refere à transcrição dos depoimentos prestados pelos entrevistados. Não obstante a pertinência da transcrição integral de todos elementos fornecidos pelos entrevistados no reforço do potencial hermenêutico desta técnica, consideramos que a transcrição integral da entrevista não

acrescenta, em variadíssimos casos, correspondentes mais-valias sob o ponto de vista da problemática da investigação. Efetivamente, constata-se que uma considerável parte do texto é composta por elementos de ligação, repetições, ou mesmo expressões que tentam, (frequentemente com uma eficácia questionável) através de um registo escrito, mostrar a hesitação ou a afetividade com que algumas afirmações são proferidas e que, com efeito, em alguns casos constituem *per se* informações valiosas, a maioria destes fragmentos textuais e acréscimos de pontuação não apresenta qualquer conteúdo realmente significativo. Por outro lado, estes elementos contribuem para a frequente desadequação do texto produzido, já que este se refere à transcrição integral de um discurso oral, com regras obviamente bastante distintas das inerentes a um registo escrito.

Com base nestes fundamentos, e tendo em consideração o objeto de estudo, pretendemos efetuar uma análise de conteúdo diretamente a partir do registo sonoro, transcrevendo apenas trechos que efetivamente contenham informação relevante. Esta forma de trabalhar tem sido preferida por alguns autores, (cf. nomeadamente Nisbett & Watt, 1984 e Wragg, 1984) dada a enorme economia de tempo resultante, podendo desta forma ser rentabilizada a investigação nomeadamente pela realização de um maior número de entrevistas no mesmo espaço de tempo.

De forma semelhante, Bogdan & Biklen (1991) defendem a transcrição parcial das entrevistas, especialmente no caso de investigadores que trabalham com fundos e recursos próprios:

“[os investigadores] optam muitas vezes por atalhos. Um desses atalhos consiste em dactilografar você as transcrições, mas deixando de fora o material que não diz respeito às suas preocupações. Embora existam riscos envolvidos neste método, vale a pena corrê-los tendo em conta os ganhos” (p. 175).

Naturalmente que estes argumentos poderão ser igualmente mobilizados no que se refere aos *grupos de discussão direcionada*, pelo que pretendemos utilizar um procedimento semelhante.

Outro processo de contornar esta situação prende-se com a utilização das tecnologias de informação e comunicação, nomeadamente no que se refere a *software* de reconhecimento de voz. Com efeito, o avanço da informática, quer ao nível do *software*, quer ao nível do *hardware*, permite recorrer atualmente a sistemas de reconhecimento automático de discurso oral,

reduzindo-o em tempo real para texto escrito. Esta solução merece por parte de alguns investigadores uma aceitação crescente, dado o enorme potencial no campo das ciências sociais. Matheson (2007), utilizando o *software Dragon Naturally Speaking V.9*, da Nuance®, demonstrou de forma satisfatória a possibilidade de utilizar esta solução mesmo no caso da necessidade de reconhecimento de várias vozes em simultâneo, como ocorre no caso dos *grupos de discussão direcionados*.

Não obstante a pertinência da entrevista como técnica investigativa no âmbito das ciências sociais, e em particular no que se refere ao estudo das representações sociais, consideramos que a realização de *grupos de discussão direcionada* poderá revelar-se uma técnica mais robusta e eficaz, produzindo um maior volume de informação pertinente com o mesmo investimento pessoal e temporal. Esta constatação prende-se com o facto de considerarmos que a intensa interação que pode ser conseguida no seio de um *grupo de discussão direcionada*, por um lado, promove maior espontaneidade e conforto aos participantes na investigação e, por outro, facilitam a tarefa do investigador no que se refere à argúcia necessária ao aprofundamento dos temas no caso de um entrevistado mais reservado ou menos expressivo. Deste modo, a realização de entrevista semiestruturada limitou-se ao diretor do agrupamento de escolas que serve de base à nossa investigação, sendo que todos os outros elementos foram integrados em grupos de discussão direcionada.

3.3. Análise documental

Através da análise documental, pretendemos caracterizar a representação predominante convocada pela tutela (ao nível do Ministério da Educação e Ciência e ao nível do Diretor), bem como inferir algumas representações que caracterizem o posicionamento dos professores face à escola enquanto organização.

Tuckman (2000) destaca como principais fontes de informação escrita no contexto da investigação em educação as “[...] actas de encontros” e os “[...]relatórios” (p. 522), ao passo que Bogdan & Biklen (1994) preferem uma subdivisão em dois grupos, os *documentos pessoais* tais como, *diários íntimos*, *composições*, *ensaios*, *cartas pessoais* ou *autobiografias*, e os *documentos oficiais*, como, *memorandos*, *minutas*, *boletins informativos*, *documentos sobre políticas*, entre outros. (pp. 180, 181).

Um aspeto importante, destacado por Bogdan e Biklen (1994) referente ao recurso a documentos escritos, consiste na atenção que o investigador deve prestar para “[...] tentar compreender o objectivo da pessoa que escreveu na produção do documento” (p. 179). Nesta linha de raciocínio, destacam que frequentemente estes “[...] servem como fontes de férteis descrições de como as pessoas que produziram os materiais pensam acerca do mundo” (*idem*, *ibidem*, p. 180).

A este propósito, é igualmente pertinente a advertência de Quivy & Campenhoudt (2008):

“No que diz respeito aos documentos de forma textual, a atenção incidirá principalmente sobre a sua autenticidade, sobre a exactidão das informações que contêm, bem como sobre a correspondência entre o campo coberto pelos documentos disponíveis e o campo de análise da investigação” (p. 203).

De facto, aplicando estes considerandos nomeadamente ao caso das atas, que oficialmente se constituem como “[...] descrições, por escrito, das acções consideradas e realizadas durante uma reunião” (Tuckman, 2000, p. 522) julgamos que estas se podem revelar valiosas fontes de informação sobre as representações em torno da organização educativa por parte dos professores, não tanto pelos conteúdos formais inerentes ao quotidiano da instituição, mas essencialmente pelas interpelações e considerações dos docentes, frequentemente extrínsecas ao *plano oficial de trabalhos*, e que funcionam como uma forma de reação e de proatividade de alguns elementos da organização. Desta forma, são por vezes expostas de forma evidente algumas das representações conceptualizadas pelos docentes acerca da organização educativa.

Por outro lado, os relatórios, nomeadamente os referentes à avaliação interna e externa das escolas, contêm, com frequência, importantes elementos tendo em vista uma melhor caracterização da organização em estudo.

No que se refere aos documentos que de certa forma se destinam a consumo externo, designadamente o projeto educativo e, em alguns aspetos, o regulamento interno, constata-se que cada vez mais estes funcionam como *bandeira institucional*, visando primordialmente a venda de uma imagem de eficácia e eficiência da organização, pelo que partilhamos a preocupação de alguns investigadores, assinalada por Bogdan e Biklen (1994):

“Estes materiais têm sido encarados por muitos investigadores como extremamente subjectivos, representando os enviesamentos dos seus promotores e, quando escritos para consumo externo, apresentando um retrato brilhante e irrealista de como funciona a organização” (p. 180).

Não obstante, julgamos de todo imprudente relegar para segundo plano a análise deste tipo de documentos, pois uma análise cuidada dos mesmos permite desvelar referências indicadoras daquilo que a organização prioriza enquanto metas a atingir, pontos fortes e pontos fracos, bem como a identificação dos principais constrangimentos à prossecução dos objetivos delineados.

Deste modo, e apesar de concordarmos com Bogdan e Biklen quando ressaltam que:

“[...] cada vez mais, os sistemas escolares contratam peritos em relações públicas para produzir esses materiais de maneira a que não saiam directamente das canetas das pessoas que estão no comando” (*idem, ibidem*, p. 181),

concordamos igualmente com os mesmos quando destacam que, independentemente da atenção redobrada que exige a análise deste tipo de documentos, pelos enviesamentos que supostamente manifestam, constituem-se (até por esse mesmo motivo) como fontes valiosas de informação:

“[O interesse dos investigadores]na compreensão de como a escola é definida por várias pessoas impele-os para a literatura oficial. Nesses documentos os investigadores podem ter acesso à ‘perspectiva oficial’, bem como às várias maneiras como o pessoal da escola comunica” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 180, aspas no original).

Outro tipo de documento que importa considerar diz respeito aos documentos internos, como sejam comunicações internas, ordens de serviço, circulares, despachos, entre outros. Julgamos que estes documentos, para além de alguns objetivos relacionados com a rotina da organização e com o cumprimento da legislação e de orientações provenientes da tutela, revelam por vezes outros aspetos menos óbvios, como sejam a manifestação de autoridade, a legitimação de decisões tomadas ou demonstração de rigor e organização, tal como enfatizado por Bogdan e Biklen (*op. cit.*):

“Os documentos internos podem revelar informações acerca da cadeia de comando oficial e das regras e regulamentos oficiais. Podem também, fornecer pistas acerca do estilo de liderança e revelações potenciais acerca de qual o valor dos membros da organização” (*idem, ibidem*, p. 181).

Tuckman (2000) aponta também a possibilidade de análise de documentos de cariz mais informal, como sejam a *autobiografia* e o *testemunho* que, tal como o próprio adverte: “[...] em caso algum, o investigador pode estar confiante na exactidão” (p. 523) e que julgamos extemporâneos no caso da nossa investigação.

Dado o nosso objeto de estudo, julgamos mais pertinente a divisão dos documentos escritos em três níveis, tipificados mediante a origem e o grau de partilha dos mesmos. Assim, num nível mais lato, encontram-se os *documentos oficiais públicos*, produzidos fora da organização, e que têm como objetivo a regulação do sistema educativo e da profissão docente. Integram este nível os diversos diplomas legais produzidos ao nível do governo central, bem como os normativos e deliberações emitidas pelas diferentes estruturas externas de coordenação educativa. Estes documentos caracterizam-se essencialmente pelo seu carácter *formal-legal*. A um nível mais restrito, podemos considerar os *documentos públicos produzidos no contexto da organização educativa*. Estes assumem a principal função de regulação, a nível local, da organização e da profissão docente, caracterizando-se por uma especificidade de conteúdo significativamente mais reveladora das particularidades da instituição em causa, contendo informações que permitem inferir, ainda que parcialmente e de uma forma dissimulada, o posicionamento desta face ao ensino. Encontram-se neste nível designadamente os documentos considerados *estruturantes* do estabelecimento de ensino em concreto⁴⁵, os documentos produzidos pelo diretor ou os relatórios de avaliação interna e externa da instituição. No nível com maior grau de particularidade, encontram-se os *documentos reservados produzidos no contexto da organização educativa*, como sejam atas de reuniões ou outros documentos produzidos pelos diversos atores intervenientes na organização. É exatamente a este nível que é plausível serem encontradas manifestações mais evidentes das representações dos professores sobre a profissão e sobre o ensino, remetendo-nos para o *plano da ação organizacional* (Lima, 2004, p. 38).

A propósito de investigação baseada em análise documental, é particularmente pertinente a constatação de Berg (1998):

“However, researchers should be cautious in the use of archival data. Although an extraordinarily useful source of data for some research questions, archives may be the wrong source of data form some other questions. It is particularly important to use multiple procedures (triangulation) when working with archival data in order to reduce possible sources of error “ (p. 191).

Nesta linha de pensamento, e uma vez que o nosso objeto de estudo se centra na caracterização das representações dos professores sobre a escola enquanto organização, fenómeno envolto num significativo grau de ambiguidade e de subjetividade, julgamos mais prudente, nesta nossa primeira incursão no campo das ciências sociais, limitar o nosso estudo a *documentos oficiais públicos e documentos públicos produzidos no contexto da organização*

⁴⁵ Designadamente, o Projeto Educativo, o Projeto Curricular, o Regulamento Interno, entre outros.

educativa, situados portanto no primeiro e segundo nível, acima definidos. Desta forma, a aproximação mais efetiva ao *plano da ação*, será tentada por via do contacto direto com alguns professores do agrupamento, no momento da realização dos *grupos de discussão direcionada* e das entrevistas semiestruturadas. Não obstante o facto de julgarmos de grande pertinência a análise cuidada de documentos de cariz mais particular, produzidos com maior ou menor grau de formalismo no seio da organização, os recursos a mobilizar, nomeadamente no que se refere a tempo, perícia investigativa e ferramentas de análise de conteúdo com elevado grau de sofisticação, leva-nos a remeter esta opção para outras investigações, eventualmente realizadas em momento posterior.

CAPÍTULO IV – OPERACIONALIZAÇÃO DA ESTRATÉGIA METODOLÓGICA

1. Caracterização do Agrupamento

O agrupamento de escolas que suporta o nosso estudo localiza-se na região de Entre Douro e Vouga, sendo constituído por uma escola sede (onde são lecionadas turmas do 5º ao 12º ano de escolaridade, incluindo Cursos de Educação e Formação e Cursos Profissionais), três escolas do primeiro ciclo do ensino básico (duas das quais com leção de grupos do pré-escolar) e um Jardim de Infância. A escola sede deste agrupamento iniciou a sua atividade no ano letivo 1983/1984, com a leção apenas do terceiro ciclo. No ano letivo 1990/1991 a oferta educativa foi alargada, passando também a incluir o ensino secundário. No ano letivo 2007/2008, a escola sede foi agrupada com as restantes escolas e estabelecimentos, configuração que se mantém até ao presente.⁴⁶

Inserido num meio urbano, onde a indústria e o comércio são as atividades predominantes, e num concelho que em virtude da sua reduzida dimensão, possui unidades educativas geograficamente pouco dispersas, este agrupamento é frequentado maioritariamente por alunos pertencentes ao concelho, acolhendo no entanto alunos de alguns concelhos limítrofes.

No ano letivo 2011/2012 conta com cerca de 1900 alunos, sendo que 1200 estão integrados em 58 turmas do 2º e 3º ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário, na escola sede do agrupamento, e os restantes dizem respeito ao 1º ciclo do ensino básico⁴⁷ e à Educação Pré-Escolar. Cerca de 40 % dos alunos do agrupamento beneficia de auxílios económicos no âmbito da Ação Social Escolar e, de certa forma em contraste com o aparente desenvolvimento socioeconómico do concelho, cerca de 60% da população escolar afirma não possuir acesso à *internet* nem computador pessoal na sua residência.

No que concerne às habilitações literárias dos pais dos alunos do agrupamento, constata-se que o nível de escolaridade predominante é o ensino básico (cerca de 60%), seguido do ensino secundário (cerca de 20%) e do ensino superior (cerca de 10%). Aproximadamente 10% dos pais dos alunos do agrupamento não possui qualquer habilitação literária. Relativamente às categorias das profissões dos pais, aproximadamente 33 % correspondem a operários artífices e

⁴⁶ Não obstante a vigência de um processo de ampliação e reestruturação dos agrupamentos de escolas, a nível nacional, que poderá entretanto alterar este quadro.

⁴⁷ Referidos doravante por 2º CEB, 3º CEB 1º CEB, respetivamente.

trabalhadores da indústria, 25% são trabalhadores dos serviços e do comércio, 25% são quadros superiores, dirigentes ou exercem profissões intelectuais, 12% são técnicos de nível intermédio, 4% são trabalhadores não qualificados e uma pequena minoria desenvolve atividade no setor agrícola. (cf. Relatório de Avaliação Externa do Agrupamento).

No que se refere ao corpo docente do agrupamento, a análise do Quadro 2 permite constatar que este apresenta uma expressiva taxa de feminização (85,4%), o que parece estar em consonância com a tendência das últimas décadas na Europa, particularmente em Portugal.⁴⁸ Com uma idade média ligeiramente superior a 42 anos, podemos considerar que se trata de um corpo docente relativamente jovem, já que metade do corpo docente tem idade inferior a 41,3 anos, de acordo com a mediana das idades. O grupo de idades mais representativo ao nível da educação de infância é o pertencente à faixa etária 51-60 anos (pese embora o pequeno número de docentes) contrastando com os outros níveis de ensino que são relativamente mais jovens, em especial no caso do 1º CEB. Desta forma será interessante investigar de que modo o fator idade poderá influenciar as representações conceptualizadas por cada um destes diferentes grupos de docentes.

A elevada taxa de feminização é praticamente transversal a todos os grupos disciplinares no 2º CEB, 3º CEB e Ensino Secundário, conforme se pode constatar na figura 3, existindo inclusivamente vários grupos sem qualquer elemento do sexo masculino. A exceção a esta situação verifica-se no grupo de educação física, onde existe um maior equilíbrio na distribuição de género entre os docentes.

A análise do quadro 3 permite inferir uma relativa estabilidade do corpo docente afeto a este agrupamento, já que mais de dois terços dos docentes pertencem ao Quadro, sendo apenas no caso dos docentes pertencentes ao 2º CEB, 3º CEB e Secundário, significativa a percentagem de Contratados (27,0%). Esta situação é explicada em parte pela recente constituição do agrupamento (há 5 anos) que conduziu à inclusão do 5º e 6º anos de escolaridade, cujos quadros ainda não estão constituídos, sendo os docentes deste nível de ensino maioritariamente contratados. Uma das contingências desta situação prende-se com a possibilidade de averiguar se existem diferenças significativas ao nível das representações de *pertença* ao agrupamento,

⁴⁸ Cf. nomeadamente Braga da Cruz *et al.*, 1998; Torres, 1997.

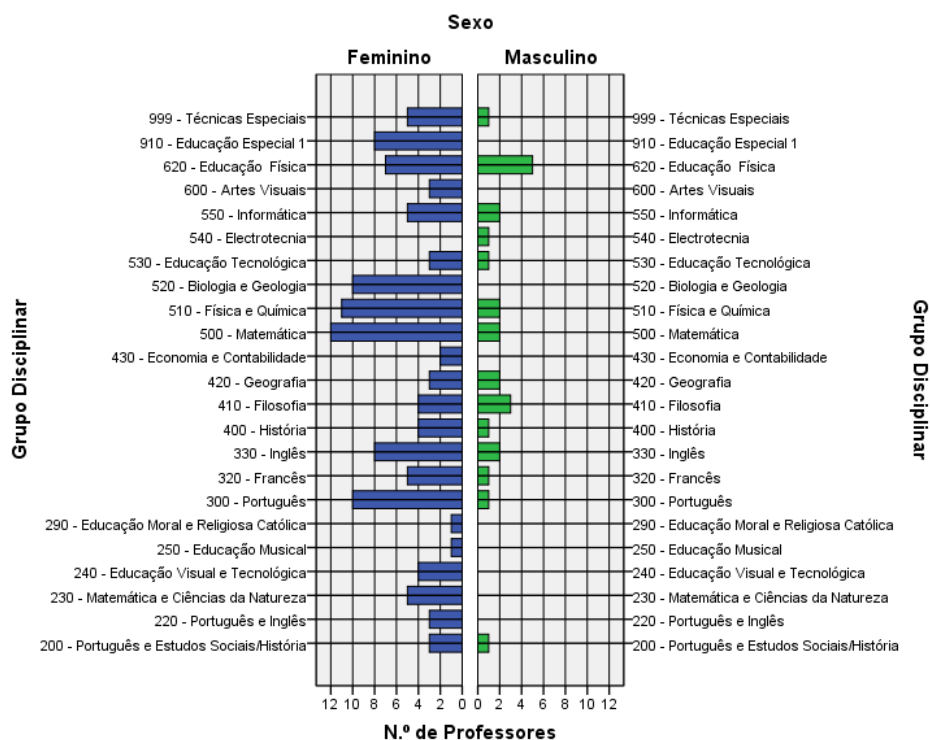
por parte de grupos de professores com distintos graus de vínculo ao sistema e à escola em concreto.

Quadro 2 – Idade e sexo dos docentes do agrupamento

Média: 42,6 Mediana: 41,3			Sexo		Nível de Ensino		
			Feminino	Masculino	Educação de Infância	1ª CEB	2ª, 3ª CEB, Secundário
Idade	21 a 30 anos	N	2	–	–	–	2
		% linha	100,0%	–	–	–	100,0%
		% coluna	1,3%	–	–	–	1,4%
	31 a 40 anos	N	62	11	1	17	55
		% linha	84,9%	15,1%	1,4%	23,3%	75,3%
		% coluna	40,8%	42,3%	14,3%	56,7%	39,0%
	41 a 50 anos	N	60	10	2	8	60
		% linha	85,7%	14,3%	2,9%	11,4%	85,7%
		% coluna	39,5%	38,5%	28,6%	26,7%	42,6%
	51 a 60 anos	N	28	4	4	5	23
		% linha	87,5%	12,5%	12,5%	15,6%	71,9%
		% coluna	18,4%	15,4%	57,1%	16,7%	16,3%
	sup 60 anos	N	–	1	–	–	1
		% linha	–	100,0%	–	–	100,0%
		% coluna	–	3,8%	–	–	,7%
	Total	N	152	26	7	30	141
		% linha	85,4%	14,6%	3,9%	16,9%	79,2%

Fonte: Base de dados dos Serviços Administrativos, tratamento estatístico nosso.

Figura 3 – Sexo dos professores por grupo disciplinar.



Fonte: Base de dados dos Serviços Administrativos, tratamento estatístico nosso.

Quadro 3 – Situação profissional dos docentes do agrupamento por nível de ensino.

Nível de Ensino		Vínculo		
		Contratado	Quadro	QZP
1.º CEB	N	1	22	7
	% linha	3,3%	73,3%	23,3%
	% coluna	2,5%	17,9%	46,7%
2.º, 3.º CEB, Secundário	N	38	96	7
	% linha	27,0%	68,1%	5,0%
	% coluna	95,0%	78,0%	46,7%
Educação de Infância	N	1	5	1
	% linha	14,3%	71,4%	14,3%
	% coluna	2,5%	4,1%	6,7%
Total	N	40	123	15
	% linha	22,5%	69,1%	8,4%

Fonte: Base de dados dos Serviços Administrativos, tratamento estatístico nosso.

No que concerne à experiência profissional dos docentes do agrupamento (Quadro 4) podemos salientar que a maioria dos docentes leciona há mais de 17 anos (mediana de 17,0).

Deste modo, julgamos tratar-se de um corpo docente suficientemente familiarizado com a *gramática escolar*, tendo inclusivamente experimentado as últimas reformas educativas, pelo que é expectável que possam emitir opiniões devidamente fundamentadas sobre a escola enquanto organização. Quando à experiência profissional por nível de ensino, constatamos que é na Educação de Infância e no 1º CEB que são mais expressivas as percentagens de docentes com menos de 12 anos de experiência, respetivamente 42,9 % e 50 %.

Quadro 4 – Experiência profissional dos docentes do agrupamento por nível de ensino.

Média: 17,3 Mediana:17,0			Nível de Ensino			
			Educação de	1º CEB	2º, 3º CEB, Secundário	Total
Experiência Profissional	1-6 anos	N	—	—	8	8
		% linha	—	—	100,0%	100,0%
		% coluna	—	—	5,7%	4,5%
	7-12 anos	N	3	15	26	44
		% linha	6,8%	34,1%	59,1%	100,0%
		% coluna	42,9%	50,0%	18,4%	24,7%
	13-18 anos	N	—	3	50	53
		% linha	—	5,7%	94,3%	100,0%
		% coluna	—	10,0%	35,5%	29,8%
	19-24 anos	N	—	6	38	44
		% linha	—	13,6%	86,4%	100,0%
		% coluna	—	20,0%	27,0%	24,7%
	25-30 anos	N	3	2	13	18
		% linha	16,7%	11,1%	72,2%	100,0%
		% coluna	42,9%	6,7%	9,2%	10,1%
	mais de 30 anos	N	1	4	6	11
		% linha	9,1%	36,4%	54,5%	100,0%
		% coluna	14,3%	13,3%	4,3%	6,2%

Fonte: Base de dados dos Serviços Administrativos, tratamento estatístico nosso.

Quanto à experiência de lecionação dos docentes no agrupamento (Quadro 5), importa salientar que, dada a ainda recente constituição do agrupamento com a integração das escolas do 1º CEB e dos estabelecimentos de Educação de Infância, obviamente não existem, nestes níveis, docentes com mais de 6 anos de experiência de lecionação. Relativamente ao 2º CEB, 3º CEB e Secundário, o grupo predominante é o correspondente ao intervalo de 1 a 6 anos de vínculo ao agrupamento, com 48,2 % de quota. Conjugando esta informação com o facto de a mediana apresentar um valor relativamente baixo comparado com a média, (2,0 e 5,9 anos, respetivamente), julgamos razoável considerar a hipótese de existir um grupo constituído por

praticamente metade dos docentes do agrupamento com expressivas motivações para a conquista de relevo e de influência no espaço escolar, pelo que especial atenção será dada à caracterização das representações destes docentes sobre a escola enquanto organização.

Quadro 5 – Experiência de lecionação no agrupamento por nível de ensino.

Média: 5,9 Mediana: 2,0			Nível de Ensino			
			Educação de	1ª CEB	2ª, 3ª CEB,	Total
Experiência no Agrupamento	Sem experiência	N	—	3	20	23
		% linha	—	13,0%	87,0%	100,0%
		% coluna	—	10,0%	14,2%	12,9%
	1 a 6 Anos	N	7	27	68	102
		% linha	6,9%	26,5%	66,7%	100,0%
		% coluna	100,0%	90,0%	48,2%	57,3%
	7 a 12 Anos	N	—	—	16	16
		% linha	—	—	100,0%	100,0%
		% coluna	—	—	11,3%	9,0%
	13 a 18 Anos	N	—	—	26	26
		% linha	—	—	100,0%	100,0%
		% coluna	—	—	18,4%	14,6%
	19 a 24 Anos	N	—	—	11	11
		% linha	—	—	100,0%	100,0%
		% coluna	—	—	7,8%	6,2%
	Mais de 25 Anos	N	—	—	—	—
		% linha	—	—	—	—
		% coluna	—	—	—	—

Fonte: Base de dados dos Serviços Administrativos, tratamento estatístico nosso.

A análise do Quadro 6 permite caracterizar a diferença de experiência profissional e de lecionação do agrupamento dos docentes pertencentes aos quatro departamentos que convivem no mesmo espaço físico, neste caso, na escola sede do agrupamento.

Quanto à experiência profissional, destaca-se o departamento de línguas, em que cerca de $\frac{1}{4}$ dos docentes (23,5 %) possui mais de 25 anos de vínculo à profissão. Situação análoga se verifica no que concerne à experiência de lecionação no agrupamento, sendo que no caso do departamento de línguas quase metade dos docentes (41,1%) está vinculado ao agrupamento há mais de treze anos. É no caso do departamento de ciências sociais e humanas que se verifica a predominância de docentes com um vínculo mais recente ao agrupamento, dado que 84,2% tem um vínculo ao agrupamento estabelecido há menos de 7 anos. Importará naturalmente indagar de que forma a antiguidade no agrupamento afeta a expressividade do mesmo, e por

consequência a representação partilhada por estes docentes em relação à escola enquanto organização.

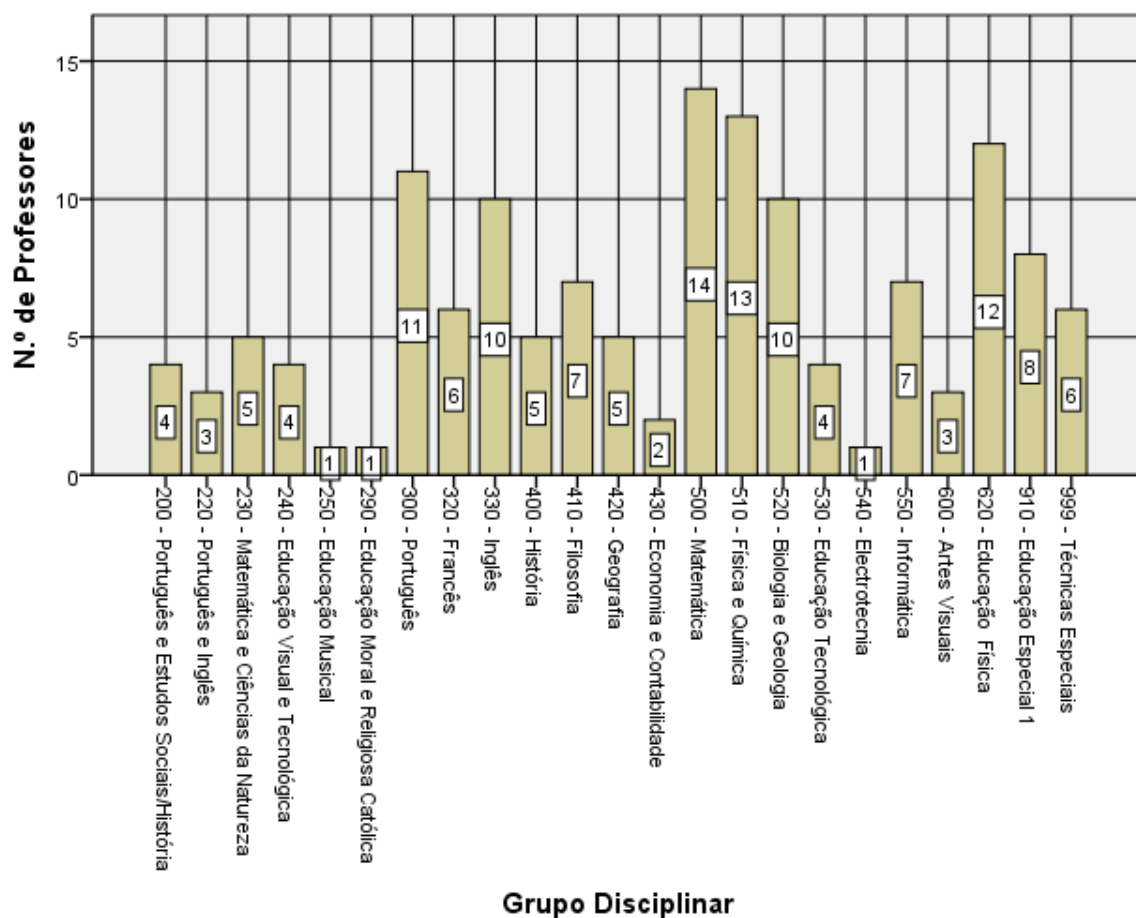
Quadro 6 – Experiência profissional e de lecionação no agrupamento por departamento curricular, na escola sede.

Experiência letiva			Departamento			
			Ciências Sociais e Humanas	Expressões	Línguas	Matemática e Ciências Experimentais
Experiência Profissional	1-6 anos	% coluna	-	-	2,9%	1,9%
		% linha	-	-	50,0%	50,0%
	7-12 anos	% coluna	21,1%	13,8%	5,9%	31,5%
		% linha	14,8%	14,8%	7,4%	63,0%
	13-18 anos	% coluna	31,6%	48,3%	35,3%	33,3%
		% linha	12,0%	23,7%	28,9%	28,9%
	19-24 anos	% coluna	36,8%	31,0%	32,4%	20,4%
		% linha	18,4%	23,7%	28,9%	28,9%
	25-30 anos	% coluna	10,5%	3,4%	17,6%	7,4%
		% linha	15,4%	7,7%	46,2%	30,8%
Experiência no Agrupamento	sem experiência	% coluna	5,3%	6,9%	17,6%	14,8%
		% linha	5,9%	11,8%	35,3%	47,1%
	1 a 6 anos	% coluna	78,9%	65,5%	26,5%	42,6%
		% linha	22,7%	28,8%	13,6%	34,8%
	7 a 12 anos	% coluna	5,3%	13,8%	14,7%	11,1%
		% linha	6,3%	25,0%	31,3%	37,5%
	13 a 18 anos	% coluna	10,5%	10,3%	23,5%	24,1%
		% linha	7,7%	11,5%	30,8%	50,0%
	19 a 24 anos	% coluna	-	3,4%	17,6%	7,4%
		% linha	-	9,1%	54,5%	36,4%

Fonte: Base de dados dos Serviços Administrativos, tratamento estatístico nosso.

No que concerne à distribuição dos docentes por grupo disciplinar, na escola sede (figura 4), constata-se que os grupos mais numerosos dizem respeito às disciplinas de Matemática e de Física e química, resultado da predominância dos cursos científico-humanísticos inerentes à área de ciências e tecnologias, bem como da existência de cursos profissionais ligados às ciências experimentais. Seguem-se naturalmente os grupos das disciplinas de Português e Educação Física, por serem disciplinas transversais aos diversos currículos escolares.

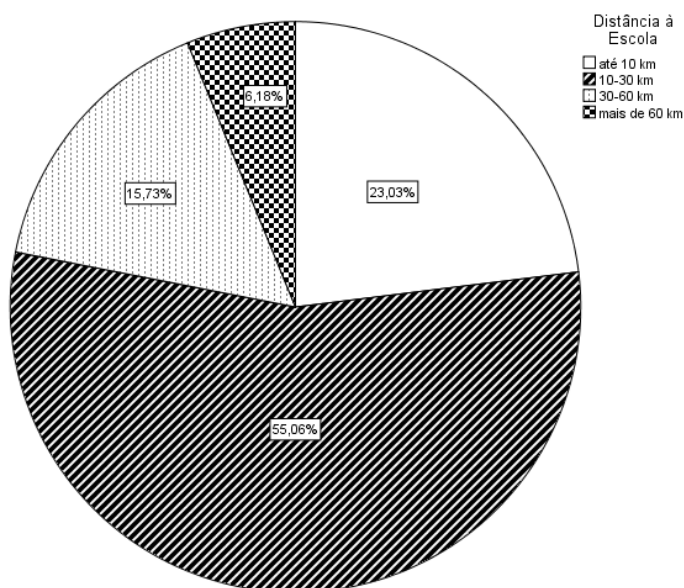
Figura 4 – Distribuição de docentes por grupo disciplinar, na escola sede do agrupamento.



Fonte: Base de dados dos Serviços Administrativos, tratamento estatístico nosso.

A análise da distância da residência dos docentes ao local de trabalho (figura 5) permite concluir que a maioria dos docentes reside a uma distância relativamente pequena do local de trabalho. Em concordância com o referido por Torres (1997) importa averiguar de que forma esta proximidade ao local de trabalho contribui para estreitar os laços entre os docentes, ou pelo contrário “contribuir para que os professores se ausentem mais facilmente, após os períodos lectivos, dos vários contextos sociorganizacionais da escola” (Torres, 1997, p. 113).

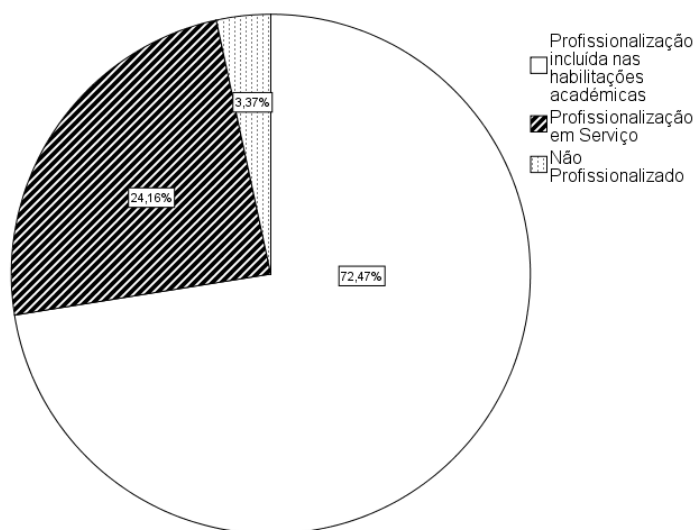
Figura 5 – Distância da residência ao local de trabalho.



Fonte: Base de dados dos Serviços Administrativos, tratamento estatístico nosso.

Por fim, importa referir que cerca de $\frac{3}{4}$ dos docentes que lecionam no agrupamento tem uma formação académica que inclui a profissionalização, sendo que apenas $\frac{1}{4}$ dos docentes efetuou profissionalização em serviço. No que se refere aos docentes não profissionalizados, cada vez menos frequentes nas escolas portuguesas, refira-se que dizem respeito aos formadores externos dos cursos profissionais.

Figura 6 – Habilitações profissionais dos docentes do agrupamento.



Fonte: Base de dados dos Serviços Administrativos, tratamento estatístico nosso.

2. Recolha de dados empíricos

Uma das questões mais relevantes de qualquer análise investigativa prende-se com a representatividade da amostra escolhida, relativamente à população alvo do estudo. Deste modo, a escolha dos professores com os quais encetamos um contato mais direto no âmbito da nossa investigação, foi efetuada de modo a que a amostra contemplasse uma percentagem de ocorrência de todas as categorias semelhante à população docente do agrupamento de escolas estudado, nomeadamente no que se refere às variáveis idade, sexo, nível de ensino, departamento curricular, experiência profissional (na carreira), experiência profissional (no agrupamento), vínculo à instituição, habilitação profissional, bem como cargos desempenhados. Assim, procedemos ao registo das categorias de cada um dos professores selecionados numa folha de cálculo realizada em Microsoft® Excel® 2010⁴⁹, de modo a ser possível aferir, para cada indivíduo adicionado, a discrepância entre as percentagens relativas às diferentes variáveis na amostra, e na população (constituída por todos os docentes em efetivo exercício de funções no agrupamento, no ano letivo 2011/1012)⁵⁰. A análise do quadro 7 permite concluir que, no que se refere às variáveis selecionadas, a amostra apresenta percentagens de ocorrência próximas das verificadas na população, o que, apesar de não ser o garante de representatividade da amostra face à população,⁵¹ eventualmente contribuirá para minimizar eventuais divergências entre as mesmas.

A recolha de dados foi operacionalizada sobretudo mediante a realização de três *grupos de discussão direcionada*, complementados por uma entrevista semiestruturada ao diretor do agrupamento estudado. Adicionalmente, recolhemos alguma informação pertinente através das redes de comunicação social, designadamente o *Facebook*, bem como pela análise de alguns documentos inerentes à atividade do agrupamento de escolas estudado. Nos pontos seguintes abordaremos de forma mais específica a operacionalização de cada uma destas fontes de informação.

⁴⁹ © 2010 Microsoft Corporation

⁵⁰ Cf. Apêndice II.

⁵¹ A definição de uma amostra efetivamente representativa da população envolve o recurso a técnicas estatísticas cuja complexidade ultrapassa o âmbito desta investigação.

Quadro 7 – Caracterização da amostra.

Variável	Categoria	n agrup.	n amostra	% amostra	% agrup.
Idade	21 a 30 anos	2	0	0,0	1,1
	31 a 40 anos	73	7	36,8	41,0
	41 a 50 anos	70	8	42,1	39,3
	51 a 60 anos	32	4	21,1	18,0
	Superior a 60 anos	1	0	0,0	0,6
Sexo	Feminino	152	15	78,9	85,4
	Masculino	26	4	21,1	14,6
Nível de Ensino	1º CEB	30	4	21,1	16,9
	2º, 3º CEB, Secundário	141	14	73,7	79,2
	Educação de Infância	7	1	5,3	3,9
Departamento	1º CEB	29	4	21,1	16,3
	Ciências Sociais e Humanas	19	5	26,3	10,7
	Educação Pré-Escolar	7	1	5,3	3,9
	Expressões	29	1	5,3	16,3
	Formadores externos	6	0	0,0	3,4
	Línguas	34	1	5,3	19,1
	Matemática e Ciências Experimentais	54	7	36,8	30,3
Experiência Profissional	1-6 anos	8	0	0,0	4,5
	7-12 anos	44	4	21,1	24,7
	13-18 anos	53	4	21,1	29,8
	19-24 anos	44	6	31,6	24,7
	25-30 anos	18	3	15,8	10,1
	mais de 30 anos	11	2	10,5	6,2
Experiência no Agrupamento	Sem experiência	23	0	0,0	12,9
	7 a 12 anos	16	2	10,5	9,0
	1 a 6 anos	102	10	52,6	57,3
	13 a 18 anos	26	6	31,6	14,6
	19 a 24 anos	11	1	5,3	6,2
Vínculo	Contratado	40	3	16,7	22,5
	Quadro	123	15	83,3	69,1
	QZP	15	0	0,0	8,4
Habilitação Profissional	Não Profissionalizado	6	0	0,0	3,4
	Profissionalização em Serviço	43	5	26,3	24,2
	Profissionalização incluída nas habilitações académicas	129	14	73,7	72,5

Fonte: Base de dados dos Serviços Administrativos, tratamento estatístico nosso; Legenda: n(agrup) – número de ocorrências no agrupamento; n(amostra) – número de ocorrências na amostra; % amostra – percentagem de ocorrência na amostra; %(agrup) – percentagem de ocorrência no agrupamento.

2.1. Grupos de discussão direcionada

Para a implementação dos *grupos de discussão direcionada* constituiu-se três conjuntos de docentes⁵² (totalizando 19 docentes), tendo em atenção não só a composição da amostra face à população, mas também a maior heterogeneidade possível dentro de cada grupo. Esta opção prende-se com o intuito de fomentar o debate entre opiniões eventualmente divergentes, expectavelmente resultantes da diversidade de representações conceptualizadas pelos docentes sobre os temas inerentes à organização educativa.

De forma a harmonizar os temas debatidos em cada *grupo discussão direcionada*, favorecendo o posterior cruzamento de dados entre estes, foi conceptualizado um guião⁵³ envolvendo a abordagem de sete temas principais, designadamente, missão da escola/professor, documentos *estruturantes* do agrupamento (projeto educativo, projeto curricular, regulamento interno, plano anual de atividades, entre outros), avaliação (avaliação interna e externa de escola, bem como avaliação de desempenho docente), representações sobre a escola/profissionalidade docente, conflitualidade docente, papel do diretor e ainda autonomia de escola.

Para proceder à gravação áudio, durante a realização dos *grupos de discussão direcionada*, utilizámos dois telemóveis Huawei® modelo G7300.⁵⁴

Uma das principais preocupações na análise dos dados recolhidos no âmbito da nossa investigação, e em particular por meio dos *grupos de discussão direcionada*, prendeu-se com o risco de enviesamento das conclusões obtidas por força da contaminação procedente das nossas próprias representações a respeito dos diversos temas abordados na investigação. Desta forma, e com o intuito de mantermos uma conduta o mais consistente e objetiva possível, concordamos com as recomendações de Krueger & Casey (2009):

“There are four critical qualities of focus groups analysis: it is systematic, verifiable, sequential and continuous” (p. 115).

⁵² Constituídos por seis ou sete docentes, cf. Apêndice II.

⁵³ Cf. Apêndice I.

⁵⁴ A utilização de dois dispositivos de gravação justifica-se pelo intuito de assegurar a redundância de meios, minimizando a hipótese de perda de informação por falha técnica, com a vantagem adicional de possibilitar a simultânea proximidade de meios de gravação a todos os professores intervenientes.

No sentido de assegurar a sistematização deste procedimento, todos os dados foram tratados de uma forma similar. A análise de conteúdo que sucedeu à realização dos *grupos de discussão direcionada* foi precedida pelo recurso a um *software* específico de transcrições de textos, neste caso o Express Scribe® Pro V.5.48⁵⁵. Na primeira audição do registo sonoro (efetuada em momento o mais breve possível relativamente à obtenção da mesma), foram adicionados *marcadores de referência*⁵⁶ ao longo de todo o ficheiro áudio, tornando possível a execução de um ensaio de *redução* imediata das diferentes intervenções registadas. Nesta fase, foram especialmente tidas em consideração as “*passagens ‘significativas’*” (Maroy, 1997, p. 130, aspas e itálico no original), com o intuito de destacar “[...] as que parecem contrastar, distinguir-se relativamente a outros materiais, ou ainda ser paradoxais, tendo em conta o contexto” (*idem, ibidem*). Desta forma, constituímos uma espécie de *índice digital*, que funciona não só como um eficaz resumo do conteúdo de todo o ficheiro, mas também como localizador individualizado de cada uma das intervenções. Este procedimento justifica a exequibilidade da análise de conteúdo diretamente a partir do registo sonoro, tal como nos havíamos proposto. Outra considerável vantagem do recurso a um *software* dedicado para transcrições prende-se com a possibilidade de diminuir a velocidade de reprodução (sem alteração significativa do timbre de voz, característica dos sistemas analógicos do passado, e que impedia frequentemente o reconhecimento auditivo do interlocutor), tornando viável a transcrição direta e praticamente ininterrupta dos segmentos desejados.⁵⁷

A sequencialidade e a continuidade da análise foram asseguradas pelo facto de cada *grupo de discussão direcionada* ser constituído apenas após a transcrição parcial⁵⁸ do grupo antecessor, de forma a que a constituição do grupo seguinte, bem como o aprofundamento de cada um dos temas tratados, tivesse em consideração a maior ou menor necessidade de informação face à entretanto obtida. Este procedimento foi repetido até considerarmos suficiente

⁵⁵ © NCH Software.

⁵⁶ *Bookmarks* no original.

⁵⁷ Como complemento à utilização de um *software* dedicado para transcrições, foi utilizado um *software* de edição de áudio, neste caso o *WavePad Sound Editor® Masters Edition v5.10* © NCH Software. A utilização de um editor mostrou-se particularmente útil no caso de alguns trechos de difícil compreensão, tendo sido possível obviar este problema através da melhoria da qualidade sonora do registo áudio, quer pela eliminação de ruídos de fundo, quer por melhorias ao nível da nivelção de amplitude e de otimizações de equalização.

⁵⁸ *Abridged Transcript*, na aceção de Krueger & Casey (2009, p. 117).

a informação disponível, em linha com o “*princípio de saturação da informação*” (Maroy, 1997, p. 143, itálico no original).

A inserção em apêndice do conjunto das transcrições devidamente codificadas torna a verificação da análise, por parte de outros investigadores, particularmente facilitada.

Partimos da classificação conceptualizada por Shatzman e Strauss (1973, p. 110), a propósito dos objetivos do tratamento de dados de entrevistas, designadamente, a *descrição simples* (pautada pela mera classificação das intervenções, mediante um quadro teórico e uma metodologia de análise objetivamente predefinidas e delimitadas à partida), a *descrição analítica* (reportando-se a um trabalho de certa forma mais criativo, dado que a estratégia de codificação, bem como as próprias categorias de análise e respetivas relações vão emergindo na sequência da análise dos dados, pese embora o facto de estarem suportadas por um quadro teórico já conceptualizado) e a *teoria fundamentada nos dados*⁵⁹ (por referência ao desenvolvimento efetivo de um novo quadro teórico, baseado nas informações recolhidas, em detrimento da mera verificação ou aplicação de teorias formuladas *a priori* por outros autores). No caso da nossa investigação, pretendemos efetivamente situar-nos ao nível da *descrição analítica*, não obstante o ensejo de tentarmos maximizar um esforço de flexibilização dos quadros teóricos convocáveis, em linha com a estratégia que definimos acima, no sentido de não partir para o terreno com *lentes teóricas* demasiado *focalizadas*. Na esteira de Maroy (1997), trata-se de um esforço

“[...] por reconstituir, pela interpretação, o significado visado pelos actores em situação, em que se trata de desvendar os sentidos de uma situação ou de uma acção a fim de explicar posteriormente as suas causas ou efeitos). [...] Não se trata, portanto, de verificar *stricto sensu* a teoria assim destacada. Trata-se igualmente de ir mais longe que a simples descrição” (pp. 121, 122).

Para operacionalizar a análise dos dados recolhidos, optámos pela metodologia referida por Maroy (*op.cit.*), dividindo a tarefa nas etapas de *redução dos dados*, *apresentação/organização* e *interpretação/verificação* dos mesmos.

A *redução dos dados*, entendida pelos “[...] processos de selecção, de focagem, de simplificação, de abstracção e de transformação do material recolhido” (Maroy, 1997, p. 123) foi iniciada pela transcrição integral apenas das intervenções consideradas pertinentes para o nosso objeto de estudo (recorrendo aos *marcadores de referência* anteriormente definidos) Após

⁵⁹ Usualmente designada de *grounded theory*.

terem sido transcritas todas as intervenções, estas foram codificadas sequencialmente, estando identificados o interlocutor (mediante um código, de modo a ser garantida a confidencialidade da investigação) e o respetivo número sequencial.⁶⁰ Este procedimento revelou-se bastante eficaz, reduzindo de forma notável o tempo investido no processo de transcrição integral de todo o registo sonoro e possibilitando, desta forma, ampliar consideravelmente a quantidade de informação recolhida num mesmo espaço de tempo. Com efeito, julgamos posicionar-nos, deste modo, em sintonia com o postulado por Stake (2007), a propósito necessidade de uma seleção criteriosa da informação a considerar:

“É também importante despende o melhor tempo de análise com os melhores dados. É impossível fazer uma cobertura total [...]. É necessário manter o caso e os problemas bem focalizados. A busca do significado – a análise – deverá deambular e regressar a estes enfoques repetidamente” (p. 100).

Para cada ideia expressa pelos professores participantes nos *grupos de discussão direcionada*, foi definido um conceito-chave implícito na representação convocada, de modo a traduzir de forma razoável o conteúdo da intervenção com recurso a duas ou três palavras, possibilitando a posterior categorização da mesma, e facilitando as comparações “*verticais* e *horizontais*” (Maroy, 1997, p. 143, itálico no original).

Este procedimento de *redução* foi sendo otimizado ao longo da análise, sendo constantes os *avanços e recuos*, envolvendo a definição de novas categorias, bem como a eliminação e/ou reformulação de outras, tal como é aliás preconizado por Maroy (1997) a propósito da interpretação dos resultados:

“À partida, estas interpretações serão vagas, mas ir-se-ão tornando mais precisas; ao longo da análise, o investigador mantê-las-á em aberto, irá progressivamente encará-las como hipóteses, elas revelar-se-ão mais ‘ancoradas nos factos’” (p. 124, aspas no original).

Explicitamos este procedimento para a intervenção que se segue, a propósito da pertinência dos diferentes documentos construídos no contexto do agrupamento:

“[...] O que é que queremos fazer? Transmitir conhecimentos e formar minimamente. O resto é folclore... o resto é folclore...[...] O plano anual de atividades para que é que serve? Para ficar ali registado, para entregar uma proposta... um relatório... que vais à proposta, fazes a mesma coisa

⁶⁰ Cf. apêndices III a VII.

e dizes que foi cumprido, e pronto! [...] Tenho sempre...estou sempre preocupada...preocupada porque tenho sempre uma pendureza qualquer para fazer...” (FG1.1) 32.⁶¹

Com efeito, a representação que parece estar envolvida na génese desta afirmação prende-se com uma desvalorização da importância operacional dos documentos ditos *estruturantes* das escolas (neste caso, explicitamente referente ao Plano Anual de Atividades, mas contextualmente subjacente a outros documentos como sejam o Projeto Educativo ou o Projeto Curricular de Turma) remetendo-os para o mero cumprimento de obrigações legais, não lhes reconhecendo um valor efetivamente orientador da ação. Deste modo, a expressão “[...] é só folclore...” parece-nos uma eficaz sinopse do conteúdo desta intervenção, tendo a vantagem de evocar junto do investigador, de uma forma clara, a memória do contexto e da forma em que a mesma foi proferida. Este exercício foi repetido para todas as intervenções julgadas pertinentes, reduzindo de forma substancial, porém eficaz, o volume de informação a reter. Naturalmente que existem algumas fragilidades que deverão ser devidamente acauteladas com a adoção deste procedimento, dado que passamos a trabalhar não com a *realidade* de uma forma direta (assumindo, naturalmente com reservas, que a afirmação de cada um dos intervenientes se aproxima de forma razoável à verdadeira representação do sujeito em relação ao facto em causa⁶²) mas com uma interpretação da mesma, certamente enviesada, ainda que de forma parcial, pelas representações do próprio investigador.⁶³

No que concerne à etapa de *apresentação/organização dos dados*, definida por Maroy (1997), na esteira de Miles e Huberman (1984), pelo processo através do qual “[...] os dados serão organizados, apresentados sob formas que permitam um trabalho de interpretação (em particular de comparação)” (p. 113), foram conceptualizados para cada um dos sete temas abordados, diversos indicadores figurativos das principais representações convocadas pelos professores. O quadro 8 apresenta a relação dos indicadores utilizados.

⁶¹ No sentido de facilitar a inequívoca referência a cada uma das intervenções produzidas pelos docentes pertencentes à amostra, estas foram codificadas pelas siglas **(FGn1.n2) n3**, em que FG corresponde ao acrónimo de *focus group*, n1 é o número do grupo de *discussão direcionada* em que a mesma foi proferida (1, 2 ou 3), n2 é o número que representa o professor que proferiu a mesma (variável de 1 a 7, em cada grupo) e n3 é um número sequencial atribuído a cada intervenção. Para as intervenções do diretor foi utilizado um procedimento semelhante, utilizando as siglas **(D) n3**, em que D representa a abreviatura para diretor e n3 é um número sequencial atribuído a cada intervenção.

⁶² Tal como defendido por Dodier (1995): “Não se trata de tomar por verdadeiros os relatos das pessoas de uma forma sistemática ou cega, mas de tentar um trabalho racional sobre o que pode e o que não pode ser reconstruído como facto” (Dodier, 1995, p. 211, *apud* Maroy, 1997).

⁶³ A este propósito, são particularmente pertinentes as recomendações de Miles e Huberman (1984), referentes aos principais tipos de enviesamento e das formas de serem minimizados.

Quadro 8 - Indicadores figurativos das representações dos docentes.

Tema	Indicador
Missão de escola	Inclusiva
	Meritocrática
	Socializadora
	Depósito
	Burocrata
Documentos estruturantes	Cumprimento de obrigações
	Identidade da instituição
	Bandeira utópica
	Orientação para a ação
Avaliação	Melhoria da organização educativa
	Valorização do mérito profissional
	Promoção de conflito
	Objetivos ocultos da tutela
	Retrato distorcido
Representações	Cultura transversal ao estabelecimento de ensino
	Cultura específica do estabelecimento de ensino
	Metáforas de escola
	Ciclo de vida
Conflito	Representações divergentes
	Avaliação de desempenho docente
	Concorrência ao acesso a recursos limitados
	Tutelas
Diretor	Escola à imagem do diretor
	Excesso / <i>deficit</i> de poder
	Instrumentalização pela tutela
	Condicionante da organização
	Não legitimado pelos docentes
Autonomia	Autonomia meramente ideológica
	Importante e desejada
	Desresponsabilização do estado
	Não constitui preocupação
	Receio de Autonomia

Cada um dos indicadores foi *a posteriori* classificado mediante a face mais proeminente do *funcionamento díptico da organização* que lhe subjaz, tal como exemplificado no quadro seguinte.

Quadro 9 – Codificação da intervenção FG1.1 (32).

Intervenção	Tema	Indicador	Codificação		
			Funcionamento <i>díptico</i> da organização		
			B	AB	A
É só folclore...	Documentos estruturantes	F – Cumprimento de Obrigações			X

Numa fase posterior à codificação de todas as intervenções (totalizando 729) foi inferida a *perspetiva cultural* implícita a cada indicador, mediante o *grau de partilha* do mesmo, no seio dos professores estudados, assumindo que são relativamente representativos do corpo docente do agrupamento de escolas analisado.⁶⁴ Para isso, procedemos à determinação das percentagens de ocorrência de cada um dos indicadores.

Assumimos que este procedimento pode estar uma vez mais significativamente condicionado pelas nossas representações, em especial no que concerne à codificação referente ao *funcionamento díptico da organização*, por se tratar de um aspeto naturalmente subjetivo, não se afigurando efetivamente como absoluto e unívoco. No entanto, julgamos que este possível enviesamento foi minimizado, por um lado pelo elevado número de intervenções codificadas, e por outro, pelo facto de termos procedido a uma codificação redundante, já que procedemos a uma posterior recodificação dos dados⁶⁵, no sentido de detetar disparidades de codificação. Como resultado deste procedimento de verificação, todas as codificações em que se verificou a ocorrência de divergência foram alvo de especial ponderação da nossa parte, levando à reformulação ou eliminação do indicador envolvido, à definição de novos indicadores ou à simples correção da codificação, no caso de se ter tratado de um mero lapso.

O resultado final desta etapa, comportou a obtenção de um quadro, que ambiciona apresentar, de forma suficientemente expedita e organizada, o mapeamento das principais representações convocadas pelos professores pertencentes à amostra, relativas aos vários temas abordados (cf. quadro 10).

⁶⁴ Efetivamente, este procedimento foi sistematicamente efetuado no final da realização de cada um dos *grupos de discussão direcionada*, com o intuito de proceder a eventuais ajustes, quer no que se refere à composição do próximo grupo, quer no que diz respeito ao enfoque conferido a cada um dos temas a abordar, em resultado da informação considerada ainda incipiente.

⁶⁵ Assegurando um razoável hiato temporal entre estes dois momentos.

Importa neste momento salientar que os valores numéricos apresentados, nomeadamente os referentes às percentagens de ocorrência de um determinado indicador, são por nós encarados como meramente indicativos, dada a prevalência do pendor qualitativo que pretendemos conferir à nossa investigação. Deste modo, estes valores numéricos resultam apenas de algum preciosismo matemático da nossa parte, apenas representando a eventual tendência geral, relativamente às evidências por nós identificadas, que como também já reconhecemos, são fruto de uma interpretação pessoal, certamente influenciada pelas nossas convicções e por esse mesmo motivo poderá não recolher um consenso generalizado junto da comunidade científica.

No decurso da nossa investigação, fomos encetando um constante exercício de formulação de uma *primeira síntese teórica* (Maroy, 1997, p. 133, itálico no original), no sentido de ensaiar, o mais cedo possível, a conceptualização das “primeiras propostas interpretativas” (*idem, ibidem*) amplamente discutidas com diferentes interlocutores de modo a que a estratégia metodológica fosse testada quanto à sua pertinência e exequibilidade e devidamente reformulada em conformidade com o julgado necessário.

Quadro 10 – Grelha de análise para mapeamento das representações no agrupamento.

Tema	Indicador	Codificação								
		Grau de Partilha			Perspetiva cultural			Funcionamento <i>díptico</i> da organização		
		C	D/C	F	I	D	F	B	Æ	A
Missão de escola	Inclusiva									
	Meritocrática									
	Socializadora									
	Depósito									
	Burocrata									
Documentos estruturantes	Cumprimento de									
	Identidade da instituição									
	Bandeira utópica									
	Orientação para a ação									
Avaliação	Melhoria da organização									
	Valorização do mérito									
	Promoção de conflito									
	Objetivos ocultos da									
	Retrato distorcido									
Representações	Cultura transversal ao									
	Cultura específica do									
	Metáforas de escola									
	Ciclo de vida									
Conflito	Representações									
	Avaliação de									
	Concorrência ao acesso									
	Tutelas									
Diretor	Escola à imagem do									
	Excesso / <i>deficit</i> de									
	Instrumentalização pela									
	Condicionante da									
	Não legitimado pelos									
Autonomia	Autonomia meramente									
	Importante e desejada									
	Desresponsabilização do									
	Não constitui									
	Receio de autonomia									

Legenda: **Grau de partilha:** C – consenso; D/C – dissenso / conflito; F – fragmentação. **Perspetiva cultural:** I – integradora, D – diferenciadora. F – fragmentadora. **Funcionamento *díptico* da organização:** B – face burocrática, Æ - face anárquica / burocrática, A – face anárquica.

Julgamos que a estratégia delineada para a análise dos dados recolhidos se encontra em linha com o preconizado por Maroy (1997) quando recomenda:

“Trata-se, em primeiro lugar, de descobrir o material, de forjar ou de testar um fio condutor atribuído à análise (sob forma de grelha de análise) (etapa 1), de, seguidamente, proceder a uma

comparação sistemática do material graças a essa grelha (etapa 2) e de, finalmente, validar diversas hipóteses e interpretações forjadas no decurso da análise (etapa 3)” (pp. 124, 125).

Numa tentativa de tornar o nosso estudo mais amplo, alargando o estudo a alguns professores externos ao agrupamento de escolas estudado, promovemos a *discussão direcionada* de alguns temas inerentes à educação em redes sociais na *internet*, particularmente no *Facebook*. Desta forma, foram lançados alguns *posts* que se revelaram efetivamente promotores de um alargado debate e partilha de ideias entre a classe docente, justificando a sua pertinência e exequibilidade como técnica de investigação complementar no âmbito das ciências sociais. Um procedimento semelhante a este é igualmente apresentado por Krueger & Casey (2009), naquilo que os autores denominam de “Bulletin Board Focus Group” (pp. 178-182). Não obstante a pertinência que julgamos usufruir deste procedimento na recolha de informação relativa às representações dos professores, o facto de não enveredarmos por esta técnica como elemento principal de recolha de dados, fez com que não fosse tida em consideração a classificação exaustiva da amostra de intervenientes. Por outro lado, consideramos perfeitamente plausível que a propensão dos professores para o uso deste tipo de ferramentas não seja transversal a toda a classe docente. Deste modo, os dados recolhidos serviram essencialmente como pontos de partida para as problemáticas abordadas no seio dos *grupos de discussão direcionada* e na entrevista semiestruturada,⁶⁶ apesar de terem sido recolhidos alguns testemunhos bastante interessantes e reveladores de algumas representações dos professores sobre os temas abordados.

2.2. Entrevista semiestruturada

A entrevista semiestruturada realizada ao diretor do agrupamento de escolas estudado teve por base um guião com os mesmos temas abordados nos *grupos de discussão direcionada*, no sentido de possibilitar o cruzamento de dados no que às representações dos professores diz respeito. O registo áudio da entrevista, bem como a análise de conteúdo, foram operacionalizados de forma liminarmente equivalente à que ocorreu no caso dos *grupos de discussão direcionada*.

⁶⁶ Cf. apêndices III a VI

2.3. Análise documental

Em conformidade com o que defendemos acima, a recolha de dados a partir de fontes documentais limitou-se a uma abreviada análise a alguns normativos fulcrais no que ao sistema educativo português diz respeito, nomeadamente o Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril⁶⁷, o Decreto-Lei n.º 75/2010, de 23 de junho⁶⁸, bem como alguns dos principais documentos inerentes ao agrupamento de escola estudado, designadamente o seu projeto educativo⁶⁹, bem como os últimos relatórios de avaliação interna⁷⁰ e externa.⁷¹

O principal desígnio que nos mobilizou neste contexto relacionou-se com a tentativa de identificar as tendências centrais dos documentos oficiais, internos e externos ao agrupamento de escolas, relativamente às categorias de codificação selecionadas para os *grupos de discussão direcionada*, bem como para a entrevista semiestruturada. No sentido de operacionalizar esta estratégia foi efetuada uma caracterização de alguns segmentos destes documentos, mediante uma grelha de codificação semelhante à que foi utilizada para os grupos de discussão direcionada e para a entrevista semiestruturada (cf. quadro 7) Desta forma, pretendemos constituir uma base de confrontação entre as orientações plasmadas nos documentos oficiais, ditos *estruturantes* e orientadores da atividade educativa e as representações dos professores sobre os aspetos em causa.

⁶⁷ Alterado pelo Decreto-Lei n.º 224/2009, de 11 de setembro. Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

⁶⁸ Procede à décima alteração ao Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de Abril.

⁶⁹ Disponível na página eletrónica do agrupamento, acedida a 06/01/2012.

⁷⁰ Disponível na plataforma *Moodle* do agrupamento, acedida a 06/01/2012.

⁷¹ Disponível em <http://www.ige.min-edu.pt>, acedida a 06/01/2012.

**CAPÍTULO V - CONSTELAÇÕES DE REPRESENTAÇÕES DOS
PROFESSORES NUM AGRUPAMENTO DE ESCOLAS**

1. O retrato jurídico da organização escolar

Através da análise dos principais normativos e orientações que regulavam a atividade educativa em Portugal, no início do ano letivo 2011/2012,⁷² nomeadamente no que se refere ao regime de autonomia dos estabelecimentos de ensino, ao estatuto da carreira docente, e aos pareceres da Inspeção-Geral da Educação, no que à avaliação externa de escolas diz respeito, procedemos a um exercício de identificação das tendências mais relevantes encontradas nestes documentos, relativamente às categorias de análise por nós selecionadas.

Esta codificação encontra-se explicitada no apêndice VII, apresentando-se no quadro 11 uma síntese dos resultados obtidos.

Importa antes de mais realçar que a análise por nós realizada no *plano das orientações para a ação*⁷³ poderá afigurar-se manifestamente incipiente, dado que a nossa principal preocupação em termos investigativos se centra na análise das representações dos professores enquanto atores do sistema educativo. No entanto, alguns aspetos parecem-nos merecer especial destaque neste enfoque preliminar que conferimos a estes documentos.

⁷² Alguns destes documentos sofreram entretanto modificação, fruto da alteração legislativa conduzida pelo XIX Governo Constitucional, liderado por Pedro Passos Coelho e com Nuno Crato como Ministro da Educação e Ciência.

⁷³ Cf. Lima (1998, p 581-601).

Quadro 11 – Indicadores relativos à organização educativa encontrados nos *documentos oficiais públicos*.⁷⁴

Tema	Indicador	% de ocorrência DL	% de ocorrência DL	% de ocorrência IGE (2011)	% de ocorrência global
Missão de escola	A – inclusiva	67	*	*	67
	B – meritocrática	0	*	*	0
	C – socializadora	33	*	*	33
	D – depósito	0	*	*	0
	E – burocrata	0	*	*	0
Documentos estruturantes	F - Cumprimento de obrigações	0	*	*	0
	G – Identidade da instituição	0	*	*	0
	H - Bandeira utópica	0	*	*	0
	I - Orientação da ação	100	*	*	100
Avaliação	J - Melhoria da organização	0	42	100	55
	K - Valorização do mérito	0	58	0	35
	L - Promoção de conflito	0	0	0	0
	M - Objetivos ocultos tutela	100	0	0	10
	N - Retrato distorcido	0	0	0	0
Diretor	X - Escola à imagem do diretor	50	*	*	50
	Y - Excesso / deficit de poder	50	*	*	50
	Z - Instrumentalização pela tutela	0	*	*	0
	AA - Condicionante da organização	0	*	*	0
	AB - Não legitimado pelos docentes	0	*	*	0
Autonomia	AC - Autonomia meramente	25	*	*	25
	AD - Importante e desejada	50	*	*	50
	AE - Desresponsabilização do	25	*	*	25
	AF - Não constitui preocupação	0	*	*	0
	AG - Receio de autonomia	0	*	*	0

Legenda: * - Sem referências significativas.

Uma análise holística aos dados do quadro 11 permite constatar, na verdade sem grande estranheza, que os temas inerentes à escola enquanto organização apenas aparecem evidenciados no Decreto Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, não fosse este precisamente o diploma que regulamenta o *regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário*. O único tema que se afigura transversal aos três documentos estudados é o inerente à avaliação, quer de desempenho docente, quer de escola.

⁷⁴ Designadamente o documento *Avaliação Externa das Escolas – Relatório 2010-2011* (IGE, 2011), o Decreto Lei 75/2008, de 22 de Abril (regime de autonomia dos estabelecimentos de ensino) e o Decreto-Lei 75/2010, de 23 de junho (10ª alteração ao estatuto da carreira docente).

No que se refere à *missão da escola*, parece-nos claro que existe uma preocupação em plasmar, nestes documentos, a função predominantemente inclusiva e socializadora da escola, salientando, a título exemplificativo os excertos:⁷⁵

“[(...) as escolas devem] promover a equidade social, criando condições para a concretização da igualdade de oportunidades para todos” (D. L. 75/2008, art.º 4º).

“As escolas são estabelecimentos aos quais está confiada uma missão de serviço público, que consiste em dotar todos e cada um dos cidadãos das competências e conhecimentos que lhes permitam explorar plenamente as suas capacidades, integrar-se activamente na sociedade e dar um contributo para a vida económica, social e cultural do País” (D.L. 75/2008, preâmbulo).

Em conformidade com o referenciado por Lima (1997), a propósito da proeminente valorização por parte da tutela dos resultados escolares (especialmente dos que sejam rigorosamente objetiváveis, quantificáveis, e por isso facilmente confrontáveis), esta situação parece-nos efetivamente paradoxal, uma vez que reflete um discurso com a tónica numa escola “de todos e para todos”, quando efetivamente se tem assistido cada vez mais a *uma escola* que promove de forma veemente a concorrência pelos resultados escolares, quer individualmente, por parte dos alunos, quer a nível institucional, por parte das escolas. Sobre este assunto, é particularmente clara a constatação de Lima sobre a escola, a respeito do que o autor denomina como *educação contábil*, que

“[...] tende a centrar-se no cálculo e na mensuração dos resultados (desvalorizando os processos e os resultados mais difíceis de contabilizar)”, fazendo com que as “[...] escolas, os ensinamentos e as aprendizagens [sejam] abordados como elementos objetiváveis, quantificáveis e mensuráveis, via processos avaliativos validados, fiáveis e fidedignos, procurando esbater imperfeições e subjetividades” (1997, pp. 55, 56).

Trata-se, com efeito, de uma retórica discursiva que paradoxalmente se opõe de forma notória à *práxis operacionalizada*, dando lugar [...] à aceitação e legitimação de novas formas de discriminação e exclusão social e à naturalização de uma espécie de darwinismo social”(Lima, 1997,p. 51), e acrescenta ainda, uma “[...] desvalorização de processos e de dimensões educativos mais amplos e informais, de ‘competências’ e de ‘qualificações’ de tipo democrático e cívico” (p. 56, aspas no original).

Um argumento na mesma linha conceptual é convocado por Almerindo Janela Afonso (2009), a propósito da tendência de cariz cada vez mais *neoliberal* subjacente à gestão pública das últimas décadas, e que se afigura transversal a diferentes serviços e organizações públicas,

⁷⁵ Para uma análise total dos excertos considerados, cf. Apêndice VII.

designadamente a escola. Segundo o autor, o ensino em Portugal tem sido regulado de forma crescentemente acentuada mediante lógicas de *quase-mercado*, tradicionalmente associadas à iniciativa empresarial privada:

“[...] verificando-se, [...] através de lógicas de quase-mercado, a privatização da gestão de alguns hospitais e de outras organizações públicas, a concorrência e competição entre instituições públicas, como as escolas, e dentro destas, por exemplo, a adopção de certos procedimentos de feitura de turmas e de distribuição do serviço docente, ou a valorização de modelos e instrumentos de gestão que, directa ou indirectamente, induzem o individualismo competitivo e a sobrevivência neodarwinista dos supostamente mais aptos (estudantes, professores ou funcionários)” (p. 20).

Relativamente aos *documentos estruturantes*, estes são frequentemente apontados como preponderantes para a eficiência e eficácia das organizações educativas, na medida em que são considerados como *instrumentos de exercício da autonomia* que permitem às escolas assumir uma identidade própria, planificando e orientando de forma estratégica toda a sua ação educativa, visando a melhoria contínua da organização e o sucesso educativo dos alunos. Apresentamos de seguida um excerto exemplificativo desta constatação:

“O projecto educativo, o regulamento interno, os planos anual e plurianual de actividades e o orçamento constituem instrumentos do exercício da autonomia de todos os agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas” (D.L. 75/2008, art.º 9º).

A *avaliação*, quer na sua vertente do desempenho docente, quer na respeitante à escola, é apontada como efetiva promotora da melhoria da organização educativa, encontrando-se várias referências expressas nesse sentido:

“[...] é reforçado o papel da avaliação na melhoria da qualidade da escola pública e do serviço educativo e na valorização do trabalho e da profissão docente” (D.L. 75/2008, preâmbulo).

“A avaliação do desempenho do pessoal docente visa a melhoria da qualidade do serviço educativo e das aprendizagens dos alunos e proporcionar orientações para o desenvolvimento pessoal e profissional no quadro de um sistema de reconhecimento do mérito e da excelência” (D.L. 75/2010, art.º 40º).

Julgamos pertinente realçar o que nos parece uma clara tentativa de legitimação, por parte da tutela, do papel consignado à avaliação externa das escolas, sendo que a totalidade das referências que encontrámos sobre este assunto, no documento *Avaliação Externa das Escolas – Relatório 2010-2011* (IGE, 2011) se orienta no sentido de considerar a avaliação como um efetivo contributo para a *melhoria da organização educativa*. Os excertos a seguir transcritos, referentes aos três objetivos principais assumidos no documento relativamente à avaliação externa de escolas, parecem-nos suficientemente elucidativos desta consideração:

“[...] interpelar a comunidade escolar, de modo a melhorar as suas práticas e os resultados das aprendizagens dos alunos; [...] fornecer aos responsáveis pelas políticas e pela administração educativa elementos de suporte à decisão e regulação global do sistema; [...] fomentar a participação na escola dos seus utentes directos (estudantes e encarregados de educação) e indirectos (comunidade local), facultando elementos que lhes permitam fazer uma leitura mais clara da qualidade dos estabelecimentos de ensino, orientando escolhas e intervenções” (IGE, 2001, p. 64).

Adicionalmente, e de uma forma mais proeminente no documento que define o estatuto da carreira docente, é destacado o papel da avaliação docente enquanto promotora da *valorização do mérito*, tal como se pode depreender da análise dos extratos seguintes:

“O sistema de avaliação, já aplicado no ciclo avaliativo 2007 - 2009 e a decorrer no actual ciclo de 2009 - 2011, ao permitir a efectiva avaliação de todos os docentes, com o objectivo de identificar, promover e premiar o mérito e valorizar a actividade lectiva, representou um passo decisivo na melhoria da qualidade da escola pública, do serviço educativo e na valorização da profissão docente, através da imposição de critérios de exigência” (D.L. 75/2010, preâmbulo).

“A valorização do mérito traduz-se não só nas bonificações de tempo de serviço para progressão na carreira, mas também na progressão aos 5.º e 7.º escalões sem dependência de vaga para os docentes que obtenham na avaliação de desempenho as menções qualitativas de Muito Bom ou de Excelente” (D.L. 75/2010, preâmbulo).

“[...] uma estrutura de carreira que valoriza e premeia o mérito e o resultado da avaliação de desempenho, sendo fixada contingentação através de vagas em dois momentos ao longo da carreira” (D.L. 75/2010, preâmbulo).

Ainda que de forma bastante mitigada, é patente a intenção por parte da tutela de mobilizar os procedimentos e os processos inerentes à avaliação de desempenho docente e à avaliação externa de escolas, para aquilo que optámos por designar de *objetivos ocultos da tutela*. Com efeito, o normativo relativo à regulamentação da autonomia das escolas deixava já antever que a autonomia concedida às escolas, e em particular os casos de autonomia contratualizada, acabaria por se tornar numa autonomia muito restrita, sendo no entanto amplamente reforçados os mecanismos de controlo e de prestação de contas, alegadamente como forma de garantir o *eficaz e adequado exercício de autonomia*. São exemplos expressos desta intenção os extratos que a seguir transcrevemos:

“A associação entre a transferência de competências e a avaliação externa da capacidade da escola para o seu exercício constitui um princípio fundamental” (D.L. 75/2008, preâmbulo).

“A extensão da autonomia depende da dimensão e da capacidade do agrupamento de escolas ou escola não agrupada e o seu exercício supõe a prestação de contas, designadamente através dos procedimentos de auto-avaliação e de avaliação externa” (D.L. 75/2008, art.º 8º).

Como seria de esperar do normativo que cria a figura do diretor e, uma vez mais, relança a retórica da autonomia das escolas, é naturalmente valorizado o cargo do diretor de escola,⁷⁶ caracterizando-o como “o rosto da organização”, dotado de poderes reforçados para uma escola com identidade própria, consubstanciada pelo respetivo projeto educativo.

“Impunha-se, por isso, criar condições para que se afirmem boas lideranças e lideranças eficazes, para que em cada escola exista um rosto, um primeiro responsável, dotado da autoridade necessária para desenvolver o projecto educativo da escola” (D.L. 75/2008, preâmbulo).

“É necessário, por conseguinte, criar as condições para que isso⁷⁷ se possa verificar, conferindo maior capacidade de intervenção ao órgão de gestão e administração, o director” (D.L. 75/2008, preâmbulo).

Por último, no que se refere à *autonomia de escola*, é perceptível a importância discursiva conferida a este assunto, reiteradamente relançado para a *agenda política* e alvo de sucessivas produções normativas nas últimas legislaturas portuguesas⁷⁸. Nesse sentido, a autonomia é enfaticamente associada a *melhoria da ação educativa* - “[...] reforçar a autonomia e a capacidade de intervenção dos órgãos de direcção das escolas para reforçar a eficácia da execução das medidas de política educativa e da prestação do serviço público de educação” (D.L. 75/2008, preâmbulo). Todavia, é igualmente exarado que se trata de uma autonomia devidamente circunscrita, enfatizando os principais deveres do diretor, no sentido do cumprimento das orientações da tutela, da permanente prestação de contas à mesma, bem como do natural cumprimento da lei, tal como se pode constatar no extrato seguinte:

“[deveres do diretor]

- a) Cumprir e fazer cumprir as orientações da administração educativa;
- b) Manter permanentemente informada a administração educativa, através da via hierárquica competente, sobre todas as questões relevantes referentes aos serviços;
- c) Assegurar a conformidade dos actos praticados pelo pessoal com o estatuído na lei e com os legítimos interesses da comunidade educativa” (D.L. 75/2008, art.º 29º).

A este propósito, parece-nos pertinente convocar um trabalho de reflexão sobre os vários sentidos, implícita ou explicitamente conferidos à escola, nos múltiplos contextos em que a mesma é referenciada (Lima, 2008). Neste aspeto, afigura-se-nos, efetivamente sem grande surpresa, que por parte da tutela a escola é tida como um *reflexo*, na medida em que é

⁷⁶ (ou de agrupamento de escolas)

⁷⁷ A propósito do “reforço da autonomia das escolas” e da “melhoria do serviço público de educação” (*idem, ibidem*).

⁷⁸ Cf. nomeadamente Barroso (2004), a propósito da autonomia de escolas: “os decretos, portarias e outros normativos sucedem-se numa lógica aditiva que faz com que coexistam, sincrónica ou diacronicamente, medidas similares, contraditórias ou recorrentes num processo sedimentar de difícil elucidação” (p. 50).

representada como “um *locus* de reprodução, mais ou menos perfeita e mais ou menos integral das [...] orientações e regras, [(...) apresentando] mais regularidades políticas, estruturais e morfológicas do que diferenças, constituindo-se como reflexos das [...] sobredeterminações” (Lima, 2008, p. 85). Nesta linha de raciocínio, a *Escola*⁷⁹, “jurídica e racionalmente estabelecida *a priori* face às suas materializações” (*idem, ibidem*), apesar da alegada margem de autonomia operacionalizada por via do projeto educativo, acaba de certa forma por resultar numa conceptualização unificada, numa espécie de *ideal-tipo weberiano*, normativizada, perfeitamente definida e balizada pela letra da lei, sendo convenientemente monitorizada pela estrutura hierárquica estabelecida. Parecem desprezar-se, desta forma, a ação dos atores locais, na reinterpretção e na produção das regras preconizadas a nível central.

2. O retrato oficial da organização escolar

Mediante a análise dos *documentos públicos produzidos no contexto da organização educativa*, designadamente o projeto educativo, o relatório de autoavaliação e o regulamento interno, bem como o relatório de avaliação externa do agrupamento por nós estudado, tentámos inferir de que forma este agrupamento de escolas explicita o seu *posicionamento oficial* face às diferentes dimensões subjacentes ao sistema educativo. De forma similar ao realizado no caso dos documentos oficiais públicos, tentámos aferir as principais tendências explicitadas nestes documentos, relativamente às categorias de análise por nós selecionadas.

O resultado global desta codificação apresenta-se no quadro 12, sendo que a totalidade da análise por nós realizada se encontra no apêndice VII.

⁷⁹Lima distingue *Escola* (com maiúscula), referindo-se à escola enquanto instituição abstrata, como um todo, de *escola* (com minúscula), reportando-se a um estabelecimento escolar concreto, caracterizado pelos respetivos atores sociais e respetivas ações (cf. Lima, 2008).

Quadro 12 – Indicadores relativos à organização educativa encontrados nos *documentos públicos produzidos no contexto da organização educativa*.⁸⁰

Tema	Indicador	% de ocorrência PEE (2009)	% de ocorrência RI (2011)	% de ocorrência AA (2011)	% de ocorrência IGE (2009)	% de ocorrência global
Missão de escola	A – inclusiva	*	*	*	100	50
	B – meritocrática	*	*	100	*	50
	C – socializadora	*	*	*	*	0
	D – depósito	*	*	*	*	0
	E – burocrata	*	*	*	*	0
Documentos estruturantes	F – Cumprimento de obrigações	*	*	50	*	13
	G – Identidade da instituição	20	100	*	50	31
	H - Bandeira utópica	*	*	*	*	0
	I - Orientação da ação	80	*	50	50	56
Avaliação	J - Melhoria da organização	*	*	100	100	100
	K - Valorização do mérito profissional	*	*	*	*	0
	L - Promoção de conflito	*	*	*	*	0
	M - Objetivos ocultos tutela	*	*	*	*	0
	N - Retrato distorcido	*	*	*	*	0

Legenda: * - sem referências significativas.

No que concerne à missão de escola expressa nos *documentos orientadores* do agrupamento, parece-nos de salientar a ênfase, conferida pelo agrupamento, a duas dimensões, de certa forma tradicionalmente inerentes à escola. Por um lado, explicita-se uma dimensão integradora, inerente a uma *cultura democrática*, consignada transversalmente nos diversos documentos analisados, tal como se pode depreender da análise dos extratos seguintes:

“Os documentos orientadores, nomeadamente o Projecto Educativo, apontam para uma dinâmica educativa que favoreça a formação integral do indivíduo, bem como para o desenvolvimento de uma *cultura democrática*, inclusiva e de respeito pela diferença” (IGE, 2009, *italico* nosso).⁸¹

“[os princípios constantes no PEE] desenvolvem uma cultura democrática e inclusiva de respeito pela diferença, missão prioritária deste Agrupamento” (PEE, 2009).⁸²

“O Agrupamento é reconhecido como uma organização educativa inclusiva, cujos responsáveis adoptam medidas orientadas por princípios de justiça e equidade” (IGE, 2009).

Por outro lado, evidencia-se por parte do Agrupamento a garantia da consideração, mormente por força do disposto no regulamento interno, da valorização e do reconhecimento do mérito escolar:

⁸⁰ Projeto Educativo de Escola (PEE, 2009), Regulamento Interno (RI, 2011), Relatório de Autoavaliação do Agrupamento (AA, 2011) e Relatório de Avaliação Externa de escola (IGE, 2009).

⁸¹ Página omissa, por questões de anonimato.

⁸² Página omissa, por questões de anonimato.

“De entre os alunos que transitaram nos diferentes anos de escolaridade podemos distinguir diferentes níveis de sucesso. Aqueles que transitaram, mas que apresentaram uma ou duas avaliações ‘negativas’; aqueles que tiveram todas as avaliações ‘positivas’ e ainda, entre estes últimos, aqueles que, de acordo com os critérios definidos no regulamento interno⁸³, podem ser considerados com nível excelente” (AA, 2011, aspas no original).

Os *documentos estruturantes* do agrupamento, nomeadamente o projeto educativo e o regulamento interno são reiteradamente classificados como muito relevantes, e de certa forma basilares à instituição, dado que alegadamente consubstanciam a possibilidade de afirmação de uma identidade própria (31% de ocorrências), constituindo-se por isso como um instrumento fundamental de definição de estratégias, de metas e, numa perspetiva mais ampla, como documento orientador e referencial de toda a atividade da escola enquanto organização (56 % de ocorrências). São exemplos desta constatação os extratos reproduzidos de seguida:

[...] o Regulamento Interno deverá ser entendido como um instrumento em construção, assumindo-se como um contributo para a autonomia da escola e para a valorização da identidade do Agrupamento” (RI, 2011).

“[o PEE pretende] contribuir para a construção da identidade do Agrupamento e consubstancia-se como projeto através de princípios e estratégias que impulsionam a formação integral do indivíduo” (PEE, 2009)

“Apesar da feição propedêutica do Projecto Educativo e, portanto, da sua curta dimensão temporal, constam deste documento, objectivos, metas e estratégias quantificáveis e avaliáveis” (IGE, 2009).

[...] assim, foi elaborado um plano de ação, em interação com as diferentes estruturas /comissões visadas, onde foram referenciados os objetivos e respetivos indicadores, os instrumentos a utilizar, bem como a sua calendarização” (AA, 2011).

Apesar da importância e da legitimidade oficialmente reconhecidas e estes documentos, é constatável algum desconforto na sua operacionalização, nomeadamente no que se refere à verificação do grau de cumprimento de algumas metas que, por se constituírem demasiado abstratas, tornam impossível a sua objetiva averiguação. Desta forma, podemos inferir que a sua formalização das mesmas resultou de um mero *cumprimento de obrigações* (13 % de ocorrências), não induzindo, ou induzindo de forma muito restrita, um real efeito na organização. Apresentamos de seguida dois exemplos que materializam esta situação:

“A subjetividade da definição desta meta do projeto educativo torna difícil a avaliação da sua concretização” (AA, 2011).

⁸³ A propósito do *quadro de excelência*, definido nos termos do artigo 13º da Lei nº 30/2002, de 20 de Dezembro (nota nossa).

“A avaliação da concretização da meta 5 do projeto educativo é difícil e subjetiva” (AA, 2011).

No que concerne à temática da *Avaliação*, e em particular no que à avaliação do agrupamento diz respeito, efetivamente, verificámos a consonância com as nossas expectativas, sendo reiteradamente expressa a importância conferida quer ao procedimento, quer ao processo de avaliação. Com efeito, a não ser assim, esvaziar-se-ia de conteúdo e de legitimidade quer o investimento empregue na construção dos documentos e respetivos instrumentos de operacionalização, quer os documentos propriamente ditos. Apresentamos um exemplo desta situação, patente no relatório de autoavaliação do agrupamento, bem como um exemplo encontrado no relatório de avaliação externa do agrupamento, produzido pela Inspeção-Geral de Educação.

“Esperamos assim fundamentar a futura tomada de decisões, tendo em vista a melhoria da qualidade da organização e dos níveis de eficiência e eficácia do Agrupamento” (AA, 2011).

“Espera-se que o processo de avaliação externa fomente a auto-avaliação e resulte numa oportunidade de melhoria para o Agrupamento, constituindo este relatório um instrumento de reflexão e de debate. De facto, ao identificar pontos fortes e pontos fracos, bem como oportunidades e constrangimentos, a avaliação externa oferece elementos para a construção ou o aperfeiçoamento de planos de melhoria e de desenvolvimento de cada escola, em articulação com a administração educativa e com a comunidade em que se insere” (IGE, 2009).

Efetuando novamente o paralelismo com as considerações de Lima (2008) a propósito da *escola* como categoria, parece-nos que transparece neste *retrato oficial* da escola um predominante *alinhamento* com as categorias “jurídico-formal” e “reflexo” da escola (Lima, 2008, p. 85), numa tentativa de *reprodução fac simile* do *retrato jurídico* da mesma. No entanto, e ainda que de uma forma mitigada, manifestam-se outras representações sobre a mesma que tendem a aproximá-la da *escola como mediação*, na medida em que a revelam como “*locus* de produção de orientações e regras, seguramente condicionadas, mas não determinadas” (*idem, ibidem*, p. 86). Com efeito, apesar da manifesta preocupação com a legitimação dos documentos orientadores do agrupamento, mediante a *reprodução* dos normativos legais e das orientações emanadas pela tutela, parecem-nos transparecer indícios de algum enviesamento face aos mesmos, que apesar de eventualmente não poderem ser configuráveis como “infidelidades normativas”, na aceção de Lima (1992; 2003), apontam claramente para a evidência da *necessidade* de reinterpretação e de reconstrução das normas, dado o alegado desajustamento destas face ao *contexto em ação*. Consideramos que a definição de metas para o agrupamento que são *a posteriori* apontadas como de “difícil avaliação” no que ao grau de

concretização diz respeito, dada a sua “subjetividade” (AA, 2011) ilustra de forma precisa esta situação.

3. *O retrato esboçado da organização escolar*

Para tentarmos desvelar o retrato da escola enquanto *organização em ação*⁸⁴, que no contexto deste texto designamos como *retrato esboçado* da organização escolar, procedemos à análise de conteúdo e à posterior codificação de todas as intervenções obtidas em sede de *grupo de discussão direcionada* e de entrevista semiestruturada a docentes em exercício de funções no agrupamento de escolas estudado. Para isso, e de forma similar ao realizado nos casos dos *documentos oficiais públicos* e dos *documentos públicos produzidos no contexto da organização educativa*, mobilizámos o procedimento de *redução* dos dados que definimos no ponto 2.1,⁸⁵ com o intuito de aferir as principais tendências explicitadas pelos docentes relativamente aos diferentes temas estudados.

No quadro 13, apresentamos o resultado desta codificação, no que diz respeito à *missão de escola* perceptível a partir dos depoimentos dos professores inquiridos.⁸⁶

Quadro 13 – Indicadores relativos à *missão de escola* – representações dos docentes.

Tema	Indicador	% de Ocorrência
Missão de escola	A – inclusiva	25
	B – meritocrática	14
	C – socializadora	11
	D – depósito	17
	E – burocrata	33

A este propósito, parece-nos bem patente que existe uma grande diversidade de representações construídas pelos docentes, a respeito da missão, cada vez mais ampla, supostamente confiada à escola atual.

Quando questionados sobre a missão principal que compete à escola de hoje, são várias as referências dos professores à necessidade de dar resposta a uma escola de massas,

⁸⁴ Cf. Lima (2008).

⁸⁵ *vide* p. 98

⁸⁶ A totalidade da análise por nós realizada encontra-se no apêndice VIII.

designadamente no sentido em que esta se constitui como um primeiro meio de reverter alguns desníveis da sociedade, nomeadamente ao nível da instrução, da educação, da formação, e mesmo da afetividade e das condições económicas.

Pela análise do quadro 13, verificamos um número considerável de incidência de representações inerentes a uma escola com função inclusiva (25 % de ocorrências) e socializadora (11 % de ocorrências). Apresentamos de seguida algumas dessas referências:⁸⁷

“[a escola deve] formar cada indivíduo no seu todo, não só a parte instrutiva, mas também a parte formativa...” (D) 2. ⁸⁸

“[...] apesar de tudo, nunca se perca essa ideia comum do que é que se pretende da escola, e desta noção de escola pública, portanto a ideia de formar integralmente o aluno, é a questão do saber, dos conhecimentos, do saber fazer... as competências, do saber ser, a educação para a cidadania, portanto a formação integral.” (FG2.4) 180.

“[...] a escola é um meio... é um primeiro meio para tentar resolver assimetrias sociais...porque vemos muitas vezes que a escola é a única fonte de suporte, sobretudo em meios familiares muito deficitários de acesso à informação, de um alargamento de horizontes, de afetividade, de tudo...de proporcionar condições elementares para o crescimento daquele cidadão” (FG2.4) 181.

“[...] se eles vêm de um contexto social tão complicado... sabe Deus onde é que eles vivem... eu já tive um caso de uns miúdos que dormiam sete num quarto...e nós perguntamos *como é que isto é possível?* e tentas dar-lhe um espaço onde eles passam mais tempo... algum prazer na estadia, não é? tentar ser uma coisa que lhes transmita também algum conforto” (FG2.2) 139.

Por outro lado, encontramos várias evidências da preocupação dos professores com a valorização do mérito escolar (14 % de ocorrências), da aprendizagem e dos resultados escolares, tal como podemos verificar nas afirmações seguintes:

“[...] a escola tem que se começar a preocupar com os melhores alunos, porque são esses que têm o potencial para seguir determinadas áreas... [a escola] devia valorizar mais, e tem que valorizar mais. Eu acho que enquanto diretor... acho que têm que ir por aí as minhas indicações... as indicações que eu tiver a dar é para atender a essa faixa de alunos...” (D) 14.

“[...] já estive nalgumas que reclamavam para si o título... até porque eram os antigos liceus... reclamavam para si o título da escola fundamentalmente do conhecimento, da exigência...” (FG2.4) 126.

⁸⁷ Por questões de organização deste trabalho, optámos por referir apenas alguns exemplos elucidativos das situações que pretendemos evidenciar. Para uma perceção mais aprofundada do conjunto de opiniões expressas pelos inquiridos, sugerimos a leitura das respetivas compilações (cf. apêndices III a VI).

⁸⁸ Relembramos que, nas siglas **(FGn1.n2) n3**, FG corresponde ao acrónimo de *focus group*, n1 é o número do grupo de discussão direcionada em que a mesma foi proferida (1, 2 ou 3), n2 é o número que representa o professor que proferiu a mesma (variável de 1 a 7, em cada grupo) e n3 é um número sequencial atribuído a cada intervenção. No caso das intervenções do diretor utilizámos as siglas **(D) n3**, em que D representa a abreviatura para diretor e n3 é um número sequencial atribuído a cada intervenção.

Face ao exposto, resulta particularmente perceptível a tensão promovida pela concorrência quase dicotómica de missões fundamentais exigidas à escola. Ao nível da legislação em vigor (retratada com maior ou menor veemência nos documentos ditos *estruturantes* das escolas), defende-se o pendor integrador e democrático que deve assistir à escola, sendo uma escola de todos e para todos, que minimize assimetrias sociais, e que possibilite a todos os alunos iguais oportunidades de sucesso e uma consolidada preparação para a vida. Esta vertente afigura-se particularmente comprometedora de outra missão frequentemente reclamada à escola⁸⁹, que consiste na valorização e na promoção do mérito, na obtenção de bons resultados, na melhoria de posicionamento nos *rankings* e na ênfase conferida à aprendizagem. Trata-se, portanto de uma tensão vigente entre uma escola meritocrática, centrada essencialmente nos resultados, e uma escola democrática, genericamente centrada na inclusão social. Esta dicotomia foi amplamente abordada por Benedita Melo (2009), na sequência de um relevante estudo sobre a influência da mediatização dos *rankings* escolares nas práticas educativas dos docentes portugueses. A este propósito, é particularmente clara a constatação da autora:

“À retórica da igualdade de oportunidades, da democratização da escola e da educação para a cidadania contrapõe-se a que valoriza a qualidade da escola e do ensino, a meritocracia, o individualismo e o direito à escolha da escola pelos encarregados de educação” (Melo, 2009, p. 205).

É possível constatar, pela análise do conjunto das intervenções obtidas em contexto de *grupo de discussão direcionada*, o reconhecimento por parte dos professores de que são atribuídas à escola de hoje funções e expectativas que não existiam no passado, condicionando de forma significativa a forma de estar dos professores no exercício das suas funções, bem como o cumprimento das *missões principais* que seriam idealmente exigíveis à escola: uma escola para todos, onde o mérito seja devidamente valorizado. Estas considerações estão patentes nos extratos que a seguir se apresentam:

“[...] de ano para ano se torna muito mais vasto o papel do professor e a missão do professor. Tudo assenta de facto num elemento estruturante que é formar cientificamente, mas as solicitações que a sociedade nos exige e até o próprio Ministério da Educação levam-nos a ter a incumbência de uma formação genérica do aluno em várias áreas...” (FG1.1) 1.

“[...] porque eu já não sei o que é que nós defendemos na escola... eu pergunto: *o que é que a escola pretende?*” (FG3.3) 193.

⁸⁹ Nomeadamente pela sociedade, francamente impulsionada pelos “opinion-makers”, em especial a partir do amplo debate promovido na sociedade portuguesa e nos *media*, após a publicação pelo jornal “Público”, em 2001, dos *rankings* de escolas, portuguesas, baseado essencialmente nos resultados dos exames nacionais do ensino secundário.

“[...] a sociedade mudou...mudou... portanto a escola também tem que mudar...há coisas que têm que mudar...” (FG1.2) 11.

Face a esta crescente exigência imposta à escola, e em especial aos professores, tornam-se evidentes algumas representações que apontam no sentido de um certo sentimento de impotência, por um lado, e de falta de reconhecimento pelo trabalho desenvolvido, por outro, tal como se deduz pela análise dos excertos seguintes:

“[...] Infelizmente à escola é pedido tudo! Desde ensinar, desde educar, desde alertar para a segurança, para a educação para a saúde...prevenção rodoviária, seja o que for... Hoje é tudo pedido à escola. Se surgir um problema na sociedade, é a escola tem que procurar corrigir.” (D) 8.

“[...], a sociedade exige-nos isso... e em contrapartida atualmente não nos reconhece este valor estruturante e fundamental da formação das pessoas, porque de facto, se pensarmos bem, qualquer cidadão, de qualquer área, passa pelos professores...” (FG1.1) 3.

“[...] há problemas que não compete à escola resolvê-los” (FG1.6) 9.

“[...] nós assumimos que temos que resolver tudo, e não é verdade” (FG1.3) 10.

Estas preocupações expressas pelos docentes encontram paralelo no que Formosinho (1992) referencia como o *discurso normativo do superprofessor* (p. 32), no sentido em que este é instigado a assumir uma postura *quasi* missionária, ou mesmo sacerdotal, abrangendo uma miríade de valências que efetivamente se afiguram mais de natureza *quimérica* do que de algo efetivamente pragmático e exequível. Esta problemática é apresentada de forma particularmente clara no extrato seguinte:

“O professor da escola de massas deve ser um novo professor, uma pessoa psicologicamente madura e pedagogicamente formada, capaz de ser o instrutor e o facilitador da aprendizagem, o expositor e o individualizador do ensino, o dinamizador de grupos e o avaliador de performances, o animador e o controlador, o catalisador empático de relações humanas e o investigador, o que domina os conteúdos e o modo de os transmitir, o que ensina para se aprender e ensina a aprender a aprender” (*idem, ibidem*, p. 32).

Se, por um lado, há professores que apontam como causa deste alargamento de papéis a massificação do ensino, outros apontam causas diferentes, embora, a nosso ver, subsidiárias, nomeadamente a falta de valores de cariz social, cada vez mais patente nos alunos que iniciam a sua escolaridade:

“[...] eu não atribuo isso só à massificação, atribuo sim à falta de valores...as crianças virem...serem acolhidas na escola não cria qualquer problema... o que está a criar problema é a falta de valores ... o não valorizar a escola também... o saber estar... tudo isso....(...) cada vez se nota uma diferença maior no grupo que entra: no saber estar, no valorizar a escola... e estão-nos a exigir que façamos aquilo que a família não faz.” (FG1.2) 13.

“[...] a [escola] de estrato social elevado lutava um bocado pelos *rankings*, não é? e nós tentávamos tirar as crianças da rua... eu tinha currículos alternativos e qual é a tua meta? é dares-lhe um conteúdo de uma disciplina? Não! É ensiná-los a saber estar, é ensiná-los a ser civilizados...ter uma função integradora ou dar-lhes um meio em que eles se liguem à sociedade... o objetivo de cada escola é um bocado fruto do contexto em que ela se insere, e por isso é que muitas vezes na mesma cidade podes ter realidades completamente diferentes...” (FG2.1) 131.

[...] a escola passou a ser um depósito...é verdade... aquilo tem que cobrir as necessidades todas... só não cobre a de doença de ir ao hospital... de resto... (FG1.6) 4.

A problemática inerente à intensificação da visibilidade (e não propriamente da dimensão) dos problemas sociais, como resultado da massificação do ensino foi, já há mais de duas décadas, igualmente considerada por João Formosinho (1992). Com efeito, o autor considera que os problemas sociais inerentes à delinquência juvenil, à violência marginal, ao consumo de drogas e aos diversos conflitos sociais já existiam na sociedade, apenas se tendo tornado mais visíveis como consequência da massificação do ensino. Esta situação encontra-se claramente patente na constatação que se segue:

“A crise [da educação escolar] não representa um conflito interno do sistema escolar, mas resulta sobretudo da importação pela escola dos problemas sociais. Dito de outro modo – trata-se de uma **crise social importada**” (Formosinho, 1992, p. 23)

É notória a forma como as representações dos professores sobre o papel da escola são francamente manipuladas pela exposição mediática que a mesma possa ter, nomeadamente por força da introdução da avaliação interna, externa, bem como pela publicitação dos *rankings* com os resultados dos exames nacionais:

“[...] e a avaliação externa, que nos movimenta de forma diferente” (FG1.1) 19.

“[...] essa questão da avaliação externa... normalmente incide nos exames nacionais, sem contar com a quantidade de variáveis de cada realidade... de cada escola... de cada contexto... e aquilo que se tem fundamentalmente limitado a fazer passar para opinião pública são números, não é? É a questão do *ranking*” (FG2.4) 64.

“[...] eu sinto essa pressão... eu acho que era muito mais exigente com os alunos há uns anos do que agora...porque também... agora nem podemos... temos a tal sombra que nos espera no final que são os exames... mas por outro lado também temos a noção dos alunos que temos, e andamos aqui numa...” (FG1.3) 20.

“O principal no nosso país...o único *ranking* que existe.... é o *ranking* de resultados de exames. Não existem *rankings* de bem-estar... não existem...” (FG3.4) 100.

“[...] nesses anos o resultado dos exames não tinha um trabalho de publicitação e de análise... que poderia pôr em causa ou beliscar a imagem dos professores... os *rankings* e agora as análises internas...as autoavaliações da escola” (FG1.1) 21.

“[...] é aquilo que salta para a opinião pública, não é?” (FG2.4) 65.

De forma similar, Melo (2009) destacou a importância desta nova *ideologia de prestação de contas* e de avaliação da eficácia da ação docente, nomeadamente por via da publicitação dos *rankings*, na medida em que identifica fortes influências desta ocorrência, nomeadamente ao nível do conflito e da insatisfação no seio da classe docente:

“Os efeitos da acção dos *media* nas representações sociais que a população portuguesa constrói sobre a escola e o corpo docente poderão justamente contribuir para justificar a situação paradoxal da insatisfação dos professores aumentar à medida que a importância social do seu papel se acentua e concretiza” (Melo, 2009, p. 179).

A influência inerente à exposição mediática que a publicitação dos *rankings* acarreta, apesar de alegadamente menosprezada por parte de alguns docentes, será incisiva o suficiente para causar significativas alterações nas lógicas de ação por parte destes, e consequentemente nas representações construídas pelos mesmos sobre a respetiva atividade:

“[...] se, por um lado, os professores parecem desvalorizar os resultados dos *rankings* de escolas, por outro, não deixam de se revelar bem cientes do julgamento público a que se encontram submetidos desde que os resultados dos exames do 12º ano passaram a ser objecto de uma seriação mediatizada” (Melo, 2009, p. 390), [sendo que] “a pressão induzida pela existência dos exames nacionais e dos *rankings* escolares teve consequências nas práticas lectivas desenvolvidas pelos docentes” (Melo, 2009, p. 439).

Não obstante a vertente eventualmente mais *nobre* de algumas das missões conferidas à escola, verifica-se efetivamente que o grupo mais expressivo de representações dos docentes parece centrar-se em torno da operacionalização excessivamente burocratizada da organização educativa, comportando 33% do total das referências.

Por um lado, as afirmações dos docentes indicam representações de cariz significativamente depreciativo em relação às tarefas burocráticas, de certa forma institucionalizadas na organização escolar, que se prendem com a atividade letiva quotidiana. São particularmente efusivas as constatações proferidas por alguns professores, que se transcrevem de seguida:

[...] uma coisa que eu acho que não faz sentido: o projeto curricular de turma... Para?...Para?...E um papel... aquilo espremido...dá nada! Eu ainda não consegui perceber qual é o objetivo daquele documento... para as crianças... quais são os benefícios que elas têm? Portanto, acho que há documentos que sim senhora, são importantes...elaborados de uma forma simples... objetiva, para trabalhar.... agora a quantidade que nós temos...” (FG1.2) 35.

“[...] pega-se num plano de recuperação... eu acho que estamos ali a fazer... as pessoas já fazem cruces à sorte...e não sabem muito bem que dificuldades é que o aluno está a ter.... se nós pegássemos nas principais dificuldades... ou até aspetos de saúde e víssemos o principal e puséssemos aquilo numa folha ou duas, as pessoas tinham vontade...não custa tanto ler...” (FG2.1) 159.

[...]...a maior aberração desta escola... quando se faz os concelhos de turma e se vai à caracterização de turma ... e diz-se: '*tantos não sei quê, tantos não sei quê, tantos não sei quê...*' eu na ultima reunião onde estive perguntei '*E agora? E o que é que se conclui daí?*' Nada...nada...e recolheram-se... encostaram-se... Porquê? Porque não tens resposta... Faz-se a caracterização para quê? Para nada! Porque mandam fazer..."(FG1.1) 79.

"[...] e os projetos curriculares de turma é um bocado assim também...têm que ser mais simples, e tem que ir ali mesmo o muito importante, aquilo que é importante para os meninos... andamos um ano inteiro a atualizar aquilo... e peço desculpa se vou ferir a suscetibilidade de alguém... mas há coisas que... estão ali autênticos disparates... que eu acho que não interessa a ninguém... agora essa do: *a pé, de autocarro, quantos minutos...* se fosse por exemplo no interior, em que os miúdos demoram uma hora e tal a chegar à escola e que se levantam às cinco da manhã para ir trabalhar, faz sentido abordar um tópico desses. Num local com imensa acessibilidade em que os pais trazem quase todos os filhos à escola, que interessa se vêm a pé, se vêm de motorizada, se vêm de carro?" (FG2.1)173.

Por outro lado, parecem-nos frequentes as representações relativas à consideração de que a escola se encontra sobrecarregada com um excesso de solicitações adicionais à prática letiva propriamente dita, quer no que se refere à participação num crescente número de projetos, nas mais variadas áreas, quer no que concerne ao constante reporte de dados, subjacente a grelhas de monitorização, formulários estatísticos, ou outros. Desta forma, parece ser perceptível em alguns professores sensações de saturação e de impotência, que alegam sentimentos de restrição no que se refere à sua mobilização para outras dimensões, eventualmente mais pertinentes. Os excertos a seguir transcritos ilustram as principais conceções veiculadas pelos docentes a este respeito:

"[...]estamos sufocados pela burocracia] e por todas as análises contantes de dados... uns atrás dos outros... isso não faz sentido!...há coisas que eu começo a deixar para o lado..." (FG1.4) 16.

"[...]nós somos inundados no primeiro ciclo com atividades e projetos... se nós não selecionamos exatamente aquilo que queremos, em que acreditamos, não fazemos mais nada... só participar em atividades que realmente não nos dizem absolutamente nada e nem estão enquadradas no contexto de trabalho" (FG2.5) 158.

"[...] recebemos um mail que era preciso fazer um ficheiro com uma série de dados... todas as atividades que foram implementadas... tem o *pré* e o *pós*... e tinha que se elaborar uma grelha em *Excel* com todos os dados... eu quando vi aquilo disse: as colegas na reunião vão-me matar...vai ser a primeira coisa..." (FG1.2) 18.

Face à crescente diversidade de solicitações dirigidas à escola atual, parece existir a consciência de que ao professor é exigida uma miríade de competências, cada vez mais vasta, pelo que este tende a considerar a necessidade de se transformar numa espécie de *empresário em nome individual*, que tenta desenvolver, de uma forma mais ou menos empírica, estratégias que lhe permitam solucionar as situações problemáticas que tendem a surgir com uma

frequência cada vez maior. Esta situação contrasta de forma significativa com a imagem que prevaleceu no passado, do *professor-mestre*, ou do *professor transmissor do saber*, ao qual bastaria o cumprimento de uma espécie de ritual e de um conjunto de regras e de códigos de conduta, amplamente consolidados, que seriam reiteradamente replicados, ano após ano. Atualmente, e em consequência desta contingência, o professor parece tender ao desenvolvimento de estratégias de atuação, com o intuito da superação de algumas condicionantes da sua atividade profissional, o que o poderá levar a ser *criativo* e, de certa forma, *autónomo*, não se limitando ao mero cumprimento das regras estabelecidas. Retomando o discurso de Formosinho a propósito do *superprofessor* (*op. cit.*), pressupõem-se lógicas cada vez mais inerentes a

“[...] um professor indiferenciado que potencialmente pode, apenas pela sua condição docente e com a vontade inerente ao seu espírito de missão, desempenhar qualquer papel na escola de massas – de professor em contacto com o director de turma, delegado de disciplina, orientador pedagógico, monitor de formação contínua, gestor geral da escola, etc. O professor será generalista e, potencialmente, capaz de assumir todas as especialidades” (Formosinho, 1992, p. 33).

Todavia, são perentórias as resistências manifestadas pelos docentes a propósito deste excesso de solicitações a que os professores parecem efetivamente não conseguir corresponder. Os excertos a seguir transcritos são exemplificativos das conceções veiculadas pelos docentes a este respeito:

“[...] o professor hoje é um pouco de tudo, não é? Eu acho que acabou o tempo em que o professor ia lá, era o mestre, ia lá colocava umas coisas no quadro, deitava umas *faladuras* e quem sabe, sabe... quem não sabe, não sabe.” (D) 9.

“[...] o professor encara-se a si próprio quase como um trabalhador por conta própria... é... de uma maneira geral é assim... depois está sujeito às regras... de escola para escola há procedimentos que vão variando com mais ou menos rigor, depende... depois depende do rigor que lhe é exigido para o cumprimento desses procedimentos... isso já é já faz as diferenças entre todas as escolas, sejam os critérios de avaliação, seja outro tipo de procedimento que cada escola tem...” (D) 51.

“[...] tem que ser visto como um funcionário e não como uma coisa que não se sabe bem... nem é funcionário, nem é patrão, mas anda ali pelo meio” (D)137.

Esta diversidade de *novas* solicitações exigíveis aos professores da atualidade é retratada de forma particularmente enfática, porém clarividente, por Teodoro (2004):

“[...] às antigas funções de profissional do ensino-aprendizagem somaram-se todas as outras, de assistente social a psicólogo e sociólogo, de psicoterapeuta a vigilante e polícia, ou, numa imagem

violenta, mas muito real, de criada (ou criado) para todo o serviço” (Teodoro, 2004, p. 67, *apud* Melo, 2009, p. 170).

A divergência de solicitações expressas nas representações dos docentes inquiridos encontra igualmente concordância com o constatado por Melo (2009):

“O *desajustamento* existente entre as expectativas e atitudes das populações face ao sistema escolar, a acção do Estado e a acção dos professores parece evidente. Tanto mais quanto as solicitações dirigidas à escola e aos professores não cessam de aumentar à medida que alguns objetivos vão sendo cumpridos” (p. 179).

Face ao exposto, afigura-se-nos que a crescente diversidade de solicitações imputadas à escola atualmente, é com frequência representada como um efetivo entrave ao desempenho da *missão prima*, designadamente o ensino propriamente dito.

No que concerne às representações expressas pelos professores a respeito dos diferentes documentos ditos *estruturantes* da escola enquanto organização, nomeadamente o projeto educativo, o plano anual de atividades, bem como alguns documentos que indiretamente com estes se relacionam, como sejam os projetos curriculares de turma, notámos um significativo grau de partilha, no que se refere à baixa importância conferida aos mesmos, tal como se depreende pela análise do quadro 14.

Quadro 14 – Indicadores relativos aos documentos estruturantes – representações dos docentes.

Tema	Indicador	% de Ocorrência
Documentos estruturantes	F - Cumprimento de obrigações	51
	G - Identidade instituição	3
	H - Bandeira utópica	26
	I - Orientação ação	20

Com efeito, estes afiguram-se reduzidos essencialmente ao cumprimento de obrigações legais, ou como mera consequência de procedimentos de certa forma institucionalizados, mas descabidos de qualquer resultado efetivo no quotidiano da organização (51 % de ocorrências):

“[...] é burocracia ...exatamente....mais papéis...mais trabalho...” (FG1.5) 28.

“[...] Há resultado prático, eficaz? Não...É uma intenção. Fica-se por uma intenção... uma intenção organizativa” (FG1.1) 29.

“[...] O que é que queremos fazer? Transmitir conhecimentos e formar minimamente. O resto é folclore... o resto é folclore...[...] O plano anual de atividades para quê que serve? Para ficar ali registado para entregar uma proposta... um relatório que vais à proposta, fazes a mesma coisa e

dizes que foi cumprido, e pronto! [...] Tenho sempre...estou sempre preocupada...preocupada porque tenho sempre uma pendureza qualquer para fazer...” (FG1.1) 32.

“[...] tu estares numa reunião, e se calhar já se passaram cinco ou seis, e o pessoal desliga... e tu perguntas: *então o que é que é para pôr? Tu é que sabes!*” (FG2.1) 150.

“[...] é mais fácil pôr a cruz!” (FG2.1) 179.

“[...] há documentos que não são necessários para nada, eu continuo a dizer isso e sempre disse! Perdemos imenso tempo com documentos, e devíamos perder tempo era com a parte pedagógica e não com documentos que não interessam para nada...” (FG2.5) 157.

Desta forma, ficam manifestamente relevadas para segundo plano dimensões como a *orientação para a ação* (20% de ocorrências), ou a afirmação da *identidade da instituição* (apenas 3 % de ocorrências). Estas representações parecem ser partilhadas por uma minoria de docentes, verificável especialmente no caso de docentes que exercem, ou exerceram cargos de gestão, ou ainda os que integram equipas associadas aos respetivos documentos. Com efeito, estes docentes parecem manifestar representações diferentes sobre os mesmos, embora acentuando que deveriam ser operacionalizados de um modo substancialmente diferente:

“[...] eu não concordo totalmente... eu acho que tem de haver (e aqui a experiência já me ensinou isso também) algum tipo de documento orientador...o que é que a escola quer... passar para o papel de uma forma simples” (FG1.2)⁹⁰ 31.

“[...] eu como integrei algumas comissões dessas... do projeto educativo... acho que se nós participamos em algo, depois tentamos cumprir e fazer cumprir...” (FG2.2)⁹¹ 140.

“[...] o problema do projeto curricular de turma é que as pessoas às tantas transformaram numa coisa com quadrados para meter lá a cruz... para fazerem... porque aquilo teoricamente era muito importante e era o retrato daqueles alunos da turma... das dificuldades que eles tinham... das características...” (FG2.6)⁹² 165.

“[...] eu estou cá há muitos anos e como faço parte... aquilo para mim é algo que faz muito sentido...” (FG2.2) 141.

É, a nosso ver, igualmente assinalável o facto de cerca de um quarto das intervenções (26%) qualificar estes documentos como uma espécie de *bandeira utópica*, na medida em que são construídos para “inglês ver” (FG3.5, 59) ou para “mostrar à inspeção” (D, 35; FG1.2, 85, entre outros). Apresentamos de seguida alguns excertos exemplificativos desta situação:

“[...] ainda é muito teórico... fica muito na prateleira... faz-se o documento, guarda-se, só porque é obrigatório... é um pouco assim” (D) 18.

⁹⁰ Docente que pertenceu a órgãos de gestão, atual coordenadora de departamento do 1º CEB.

⁹¹ Docente que integrou várias comissões de elaboração do projeto educativo de escola.

⁹² Docente que pertenceu a órgãos de gestão, atual coordenadora de departamento de Ciências Sociais e Humanas.

“[...] aquilo para mim aquilo era uma obrigação que eu tinha... aquilo era um papel que eu tinha que preencher... que estava lá para se quisesse consultar... estava feito mas eu não ia lá para melhorar a minha prática...” (FG3.3) 66.

“[...] e nunca mais ninguém vai ler” (FG1.4) 45.

“[...] e nem o próprio que está a escrever acredita” (FG1.1). 46

“[...] se perguntar a um encarregado de educação se conhece o projeto educativo ou se escolheu a escola onde anda o filho por causa do projeto educativo... ele escolhe a escola do filho pelo ambiente, por aquilo que ouve dizer, pelos resultados, pela disciplina, pela segurança, pela proximidade, e as escolas são diferentes nesses aspetos... “ (D) 21.

Este padrão de representações elaboradas a respeito dos *documentos orientadores* do agrupamento de escola, encontra afinidades consideráveis com algumas imagens conceptualizadas sobre os projetos educativos de escola *em uso*, nomeadamente os projetos “vitrine” (Barbier, 1993, p. 21), “cartão de visita” (Costa, 2003, p. 1322), “arquivo”, “cerimónia” (*idem, ibidem, p. 1335*), “ritual legitimador” (Costa, 1997, p. 190), “standard” (Barroso, 1992, p. 52), entre vários outros, de cariz similarmente depreciativo.

Pelo exposto, afigura-se-nos que existe uma alargada maioria de docentes que desvaloriza a importância deste tipo de documentos na organização educativa, assumindo que estes resultam de um mero cumprimento de formalidades burocráticas, vazias de conteúdo significativo. Desta forma, para a maioria dos docentes a elaboração destes documentos parece significar um mero cumprimento de rotinas institucionalizadas, com o intuito principal de legitimar a qualidade da ação educativa, resultando deste modo significativamente enviesados em relação aos objetivos preconizados, designadamente nos normativos legais que deram origem aos mesmos.

Esta constatação encontra paralelo nas reiteradas *(des)construções* do projeto educativo referenciadas por Costa (1997, 2003, 2004, 2007) . Com efeito, o autor, na esteira de Weick (1976), destaca a débil articulação entre a elaboração do projeto educativo por parte das escolas e os respetivos objetivos preconizados para o mesmo. O autor constata que, na sequência da representação de “projecto decretado” (Costa, 2003, p.1322) assumida pelos atores locais aquando da conceptualização do projeto educativo de uma determinada escola, este parece incorporar essencialmente um conjunto de “rituais de legitimação”, cujos desígnios principais se prendem, por um lado, com a necessidade de “dar resposta às exigências e expectativas sociais, políticas, administrativas e legais”, e por outro, com a importância de legitimar “a imagem de competência e de qualidade da escola” (*idem, ibidem*). Partilhamos da constatação do autor

quando considera que uma das principais causas desta desvalorização conferida na prática aos projetos educativos de escola, se circunscreve no facto deste ter sido implementado nas escolas por imposição legal, ao invés de ter surgido como um efetivo desígnio por parte das mesmas:

“A *inovação por decreto*, conforme já foi tantas vezes demonstrada, não constitui, certamente, a melhor forma para conseguir a mudança, mais não fora porque os actores organizacionais encontram, sempre que o pretendem, diversificadas formas de *infidelidade normativa*” (Costa, 2003, p. 1323).

Outro aspeto que se manifesta bastante controverso junto da classe docente prende-se com a avaliação, nas suas diversas dimensões e modalidades, desde a avaliação interna e externa da instituição, passando pela ainda mais controversa avaliação de desempenho docente. O resumo das codificações das intervenções dos docentes proferidas sobre este tema apresenta-se no quadro 15.

Quadro 15 – Indicadores relativos à avaliação – representações dos docentes.

Tema	Indicador	% de Ocorrência
Avaliação	J - Melhoria da organização educativa	18
	K - Valorização do mérito profissional	3
	L - Promoção de conflito	28
	M - Objetivos ocultos tutela	10
	N - Retrato distorcido	41

É interessante notar que a maioria das representações elaboradas pelos docentes sobre estas temáticas aponta para direções subsidiárias da avaliação, frequentemente enviesadas, e que acabam por concorrer negativamente com os objetivos preconizados das mesmas, nomeadamente a melhoria da organização ou a valorização do mérito.

Conforme se pode observar pela análise deste quadro, parece-nos existir um significativo consenso em torno do não reconhecimento da avaliação, como um *retrato fiel* relativamente às situações e aos contextos avaliados, sendo conotada de forma reiterada como um *retrato distorcido* (41 % de ocorrências), e desta forma, genericamente não legitimada pela classe docente. Esta situação encontra-se plasmada nas afirmações seguintes:

“[...] se [a avaliação] for entre pares, muitas vezes depende da relação entre os pares...(D) 46.

“[...] a avaliação não mudou nada... nós se formos a rever os casos que conhecemos... as pessoas fazem coisas para mostrar mas na essência... não melhoraram, e fazem duas ou três situações pontuais” (FG2.6) 53.

“[...] avaliação para premiar os melhores... isso no fundo é mentira! ” (FG3.2) 17.

“[...] ao fim e ao cabo... [a propósito da avaliação externa de escola] perguntam se tem, se não tem ,como é que faz, como é que deixa de se fazer... e isso pode ser vendido gato por lebre... pode-se dizer que faz muita coisa e não faz nada...” (D) 35.

“[...] é um sistema de quotas... por aí falha logo, não é? por mais que tu te esforces, e até és reconhecido (e aí eu acho que sim que as pessoas também devem ser distinguidas pelo mérito, não é?), nós sabemos que no sistema público...em que há colegas que se esforçam imenso, e há outros que nem por isso, que é mesmo assim... o sistema público depois fica um bocado à responsabilidade de cada um, e se calhar um bocadinho das escolas... mas chegas ao final, vales tanto como um colega... há quotas... então onde é que está o teu mérito?” (FG2.1) 45.

É de salientar que apenas 3 % das intervenções apontam a avaliação como instrumento de valorização do mérito profissional, o que contrasta de forma substancial com o exarado nos *documentos oficiais públicos* veiculados pela tutela (cf. quadro 11).

Por outro lado, a avaliação é frequentemente identificada como um importante fator de instigação de conflito (28 % de ocorrências), tal como é patente nas afirmações seguintes:

“[...] só contribui para o mau ambiente entre colegas... “ (D) 44.

“[...] são os moldes em que é feita... contribui, tu viste, que o ambiente nas escolas piorou!” (FG3.3) 15.

“[...]é difícil é porque está a avaliar especialistas em avaliação! Os professores são especialistas em avaliação, essa é que é a dificuldade! E quando alguém está a avaliar pessoas que estão habituadas a avaliar os avaliadores são uns e ao mesmo tempo...” (FG3.4) 14

“[...] uma grande desvantagem da avaliação foi mesmo o facto de virarem todos costas uns aos outros... há uma competição... há mal estar... há uma recusa de partilha... a partir do momento que entrou a avaliação mudou...completamente...” (FG1.5).99

“[...] no caso dos alunos, principalmente os mais novos eles aceitam calmamente essas diferenças... os professores são todos adultos! E depois, mesmo que tu mostres isso à pessoa a outra pessoa pode... tu achares que estás a avaliar bem ela não aceitar isso! Porque aqui não há dúvida nenhuma que isto é subjetivo... e tu podes... basta mudar o avaliador já está... muda logo os resultados!” (FG3.4) 31.

Apesar de considerarmos que a face mais proeminente do conflito promovido pela avaliação de desempenho docente se centra em torno dos docentes avaliados, encontrámos igualmente evidências do significativo desconforto causado pela avaliação de desempenho docente, no que se refere aos docentes avaliadores:

“[...] tive professores que em determinados parâmetros até achava que eram iguais e que não os pude pôr iguais... porque um teve Muito Bom e o outro não...apesar de eu ter proposto os dois para Muito Bom... ora como é que isto é entendido depois pelas pessoas?” (FG3.6) 28.

“[...] para os avaliados o resultado é o mesmo... para o avaliador é terrível... como experiência que tive é péssimo” (FG3.6) 34.

“[...] porque senti que não consegui ser justa, porque é impossível... é impossível!” (FG3.2) 37.

“[...] eu avaliei pessoas mais velhas do que eu... com mais tempo de serviço do que eu... mas é assim... e ninguém tinha... porque é que tinha de ser eu? Porque é que tinham de reconhecer em mim capacidades para... não tinham, claro!” (FG3.2) 39.

“[...] é a fase negra da minha vida! Eu detestei ser avaliadora! (FG3.2) 35.

Algumas das explicações produzidas pelos docentes inquiridos, para justificar os diferentes condicionalismos afetos à avaliação de desempenho docente, prendem-se com o facto de esta parecer encerrar, de certa forma, *objetivos ocultos* por parte da tutela (10 % de ocorrências), como sejam a contenção salarial ou a limitação da progressão na carreira docente:

“[...] mais valia dizer: *olha meus amigos, não há dinheiro nos próximos dez anos... não há dinheiro para mais ninguém...* do que lançar as víboras na cidade como diz o outro, quer dizer... lançaram as víboras na cidade! As escolas ficavam todas empancadas...” (FG2.6) 42.

“[...] O princípio da avaliação é: quanto menos gastar, melhor...” (FG2.2) 43.

“[...] a avaliação docente depois serve o último propósito que falaste que é travar a progressão (FG3.6) 2.

“[...] Está a premiar os *Bom* ou os *Muito Bom* como se apregoa, mas no fundo é mais uma vez uma questão economicista, veio impedir que as pessoas consigam progredir na carreira!” (FG3.2) 20.

São também apontados alguns objetivos colaterais inerentes à avaliação de desempenho docente que se prendem com uma espécie de *autorregulação* pelos pares:

“[...] A avaliação externa ... a opinião que saiu que saiu daqui foi mais no sentido de condenar, porque poderia alterar comportamentos. Mas também altera no bom sentido, ou seja o professor está... tem um *Big Brother* que que o está a olhar, e sabe que tem que cumprir... Isso também é importante porque a aula é uma realidade à porta fechada... isto é tão verdade, tão verdade, que agora com estes óculos [nas portas da sala de aula] que fomentam muito o *Big Brother*, nós passamos e vemos... e vemos muitas coisas...” (FG1.1) 88.

“[...] as portas deviam ser todas de vidro.” (FG1.3) 89.

“[...] eu para avaliar um colega tinha que estar a trabalhar com ele o dia a dia ao lado dele... eu não estou... ele fecha a porta é aquilo que a [FG1.1] disse que é extremamente importante e recordo-me de afirmações de miúdos que disseram isto ‘ó professora se fosse avaliada todos os dias, assim valia a pena porque a aula era diferente!’” (FG1.2) 91.

Apesar da tónica se afigurar centrada nos aspetos perniciosos da avaliação, encontrámos algumas evidências que identificam a avaliação efetivamente como responsável pela melhoria da organização educativa (18% de ocorrências):

“[...] trás [mais valias] porque nos põem a marchar de esquerda em linha... põem a marchar de esquerda em linha... põem-nos a marchar em direção ao quê? diminuir.... alterar números e então para alterar números até posso fazer alterações pura e simplesmente...” (FG1.1) 51.

“[...] eu acho que é importante a avaliação interna das escolas... é importante a externa também... e enquanto for o Ministério a mandar, acho que tem todo o direito, e deve avaliar as escolas... avaliar ou inspecionar ...ver se as coisas estão a correr bem, claro” (FG2.6) 62.

“[...] a avaliação de escola também julgo que é extremamente importante na medida em que nós conseguimos perceber por alguém de fora da escola, quase como uma auditoria em que nós sabendo o que é que eles vêm cá observar, o que é que eles vêm avaliar nos vão dar indicações de que de facto ou estamos mais num sentido ou estamos mais noutro e a partir daí (inclusive a partir de agora quererem que nós façamos um plano de melhoria sobre os resultados) vejo isso como muito positivo” (FG3.1) 6.

“[...] foi a única forma que eu encontrei até hoje (e tenho 27 anos de serviço) de ver que se andava a ensinar coisas erradas há muitos anos....”(FG1.1) 95.

Verificamos desta forma que são reconhecidas pelos docentes algumas vantagens inerentes quer à avaliação do desempenho docente, quer à avaliação de escola, nomeadamente pelo carácter regulador das mesmas, possibilitando, por um lado, monitorizar a ação educativa operacionalizada em cada uma das escolas, e por outro, instigar a melhoria de práticas por parte dos diferentes agentes educativos, que se sentem por esta via constantemente analisados, numa espécie de *Big Brother* virtual (cf. FG1.1, 88).

Todavia, é notória a consideração por parte dos docentes que o procedimento se encontra deficitariamente estruturado e mal operacionalizado, condicionando de forma incisiva a concretização dos objetivos preconizados e enviesando significativamente os resultados alcançados. Esta constatação afigura-se transversal à avaliação de desempenho docente e à avaliação de escola, principalmente no caso da avaliação externa:

“[...] pois, mas aquilo [a avaliação externa] são umas conversas durante... dois ou três dias.. e até que ponto é que fica a essência do que se passa.. do que é a escola.... (FG2.2) 68.

“[...] às vezes a forma como é feita externamente, parece que são ... a maneira como abordam as questões, parece que estão sempre a ver onde podem... devia ser mais no sentido também de orientar não é? mais construtiva! ... mas depois a forma como as questões são feitas, estão sempre a ver onde podem apanhar” (FG3.2) 10.

“[...] aquilo verdadeiramente se formos honestos não é uma avaliação externa... é quase pelo princípio jurídico... é uma auditoria!” (FG3.4) 105.

“[...] pois mas eu acho que há duas coisas que não são claras: o que é que se avalia e com o quê que se avalia. Se me disserem assim... o que é que vamos avaliar... os resultados dos alunos? Eu sei o que é. Se me disserem assim.... vamos avaliar uma boa aula? Eu não sei o que é... sei o que é para mim...uma aula boa vai ser isto... avalio em função disto... tiver ali um indivíduo a ler como

alguns professores da universidade... e a aula deles era boa ou má? Na minha opinião era uma coisa, na opinião de cada um de nós é outra! (FG3.4) 52.

“[...] Pois o que me assusta é isso, não é a avaliação em si.” (FG1.2) 53.

No que se refere às representações construídas pelos docentes a propósito das causas julgadas responsáveis pelo conflito no contexto escolar, e em concordância com o que afirmámos acima, a maioria das referências a fatores promotores de conflito prende-se com a avaliação, em particular a avaliação de desempenho docente (51 % de ocorrências), tal como podemos observar no quadro 16.

Quadro 16 – Indicadores relativos ao conflito - representações dos docentes.

Tema	Indicador	% de Ocorrência
Conflito	S - Representações divergentes	37
	T - Avaliação de desempenho docente	51
	U - Concorrência ao acesso a recursos limitados	4
	V – Tutelas	8

Tendo em consideração o tema da nossa investigação, julgamos bastante estimulante a clara evidência, inclusivamente de uma forma literal e explícita por parte de alguns docentes, do reconhecimento da importância da divergência das representações como fator promotor de conflito (37 % de ocorrências), nomeadamente no que se refere ao tema da avaliação de desempenho docente:

“[...]tem a ver com a representação que os professores têm de si próprios, que é aquela que tinham quando saíram das faculdades e agora vão ser avaliados pelo que fazem agora, não por essa representação. Ou seja ,eu achava que *eu era isto, e aquilo* quando saí da faculdade e continuo a achar isso, e toda a gente continua a achar mais ou menos o mesmo, e depois vem outro vai-me avaliar vai dizer *tu não és aquilo que achas que és e tem que se separar alguns em Bom, Muito Bom e Excelente* o que quer que seja, claro que é complicado” (FG3.4) 16.

“[...] é a tua perspetiva daquilo...” (FG3.7) 38.

“[...] o problema é que as pessoas encaram sempre a avaliação... se for alguém a avaliar os alunos não há problema nenhum, mas quando é alguém a avaliar um professor toda a gente fica com medo não é?” (FG3.5) 48.

“[...] Para nós contratados, em que uma avaliação entra, conta muito, para o ano seguinte, para o concurso. Porque tu vês passar milhares... não é um, não são dois, não são três... vês passar milhares de pessoas à tua frente por causa de um ponto na avaliação” (FG1.5) 99.

“[...]Jeu acho que o que eu senti mais em termos de avaliação de docentes não foi tanto o processo.. vi sobretudo melindres, pessoas profundamente ofendidas e magoadas porque se sentiram beliscadas na sua... na sua imagem... ou na sua dignidade depois da avaliação atribuída...a não foi tanto o processo...foi o resultado... o resultado é que foi mesmo um murro....”(FG1.1) 104.

“[...] mas é difícil se tu te consideras igual a mim e depois dão a mim um não sei quê a a ti [...] o professor] pode não aguentar.. vá la.. o peso social da interpretação daquela qualificação...” (FG1.1) 106.

“[...] que ela própria cria...que ela própria cria!” (FG1.2) 107.

“[...]que ela faz mas dá numa reação tal face aos colegas e face à escola... portanto o resultado depois é negativo. Pode ser uma construção interior... hiperbolizada da pessoa, mas resulta num comportamento e resulta em atrito com os colegas” (FG1.1) 108.

Efetivamente, encontramos nestas afirmações evidências de construções mentais à volta da avaliação que lhe conferem significados distintos e concorrentes com a efetiva aferição e valoração do desempenho docente, nomeadamente, o choque com a representação que o docente havia construído sobre si próprio, a segregação de docentes em categorias, a importância da participação em eventos na avaliação de desempenho (alguns de cariz meramente social) ou a graduação no concurso de professores. Desta forma, e na esteira de Weick (1976), consideramos existir uma muito *débil articulação* entre o alegado propósito *aferidor* e *valorativo* da avaliação de desempenho docente, e as representações que são construídas à volta dos resultados, por parte dos docentes envolvidos. Esta constatação encontra um relevo ainda mais significativo quando observamos que alguns docentes manifestam a opinião de que o mérito relativo ao desempenho era mais reconhecido quando não existia um sistema efetivo de avaliação de desempenho docente.

“[...] não havia avaliação de desempenho! Mas os pares reconheciam-lhe o trabalho...” (FG2.6) 50.

“[...] isso para muita gente bastava, não era preciso mais nada, porque também não havia outros efeitos, não é? ninguém lhes exigia Muito Bons e Excelentes para concorrer... e as pessoas trabalhavam... trabalhavam, porque trabalhavam... porque aquela era a escola deles... aquela era camisola deles... aquela era a equipa deles, não é? agora não ...é que para além de ser a equipa deles, eles têm que tirar boa nota, sobretudo em algumas situações nomeadamente os contratados não é? e portanto isto pode ter um efeito perverso, para além de gerar aqueles efeitos todos... ” (FG2.6) 51.

Saliente-se que uma escassa minoria das intervenções recolhidas apontam como causas para o conflito em contexto escolar as tutelas (8% de ocorrências) ou a concorrência pelo acesso a recursos limitados (4% de ocorrências). São exemplo destas situações os excertos que reproduzimos de seguida:

“[...] É aí que a autarquia deveria ter um papel de árbitro também... e imparcial ...que é uma coisa que não acontece... que é uma coisa que não acontece! É o que vai acontecer agora com esta coisa dos mega agrupamentos, ou seja lá o que for... A autarquia tem interesse e tem

pressões...que envolvem muita coisa, infelizmente, não é? Depois muitas vezes são tomadas opções que não são as mais corretas” (FG2.2) 185.

“[...]as escolas já reúnem para definir a rede, mas quando reúnem para definir a rede, às tantas... às vezes estão a lutar pela rede, não é? e isso não faz muito sentido.” (FG2.6) 184.

“[...] as coisas às vezes não são bem vendidas nem bem feitas nos gabinetes...” (D) 77.

“[...] acho que muitas vezes quem faz certas leis ou toma certas medidas não está bem a ver o que é a aplicação daquilo na prática” (D) 79.

Outro dos temas que nos pareceu ter revelado especial dissenso, por parte dos docentes inquiridos, prende-se com a temática da autonomia de escola, onde se afigura uma espécie de dicotomia em torno de duas posições, de certa forma inconciliáveis. Por um lado, os docentes reclamam a falta de autonomia inerente à atividade das escolas⁹³, apesar do reiterado e enfático anúncio por parte dos sucessivos ministérios com a pasta da educação. Por outro lado, parece-nos evidente a vigência de um acentuado receio da efetiva transferência de poderes acrescidos às lideranças locais, em particular aos diretores, temendo que rapidamente se generalize a ocorrência de situações de abuso de poder e prepotência por parte de alguns diretores, ou que se trate efetivamente de uma mitigada desresponsabilização do estado face às suas responsabilidades. O resumo dos indicadores encontrados sobre este tema pode ser observado no quadro 17.

Quadro 17 – Indicadores relativos à autonomia - representações dos docentes.

Tema	Indicador	% de Ocorrência
Autonomia	AC - Autonomia meramente ideológica	34
	AD - Importante e desejada	11
	AE - Desresponsabilização do estado	12
	AF - Não constitui preocupação	4
	AG - Receio de autonomia	39

As afirmações seguintes espelham de forma clara o que foi acima referido, face à consideração de que as escolas têm uma margem de autonomia muito reduzida e condicionada (34% de ocorrências), não passando de uma mera figura de retórica, reiteradamente convocada pelo poder político, e utopicamente plasmada nos diversos normativos que vêm sendo publicados, em particular nos respetivos preâmbulos. Transcrevemos de seguida alguns excertos que explicitam esta representação veiculada pelos docentes:

⁹³ Que codificamos mediante o indicador *autonomia meramente ideológica*.

“[...] queres que te prove que não há autonomia nenhuma?” (FG3.2) 169.

“[...] tem [autonomia] se estiver dentro daqueles parâmetros” (FG3.2) 173.

“[...] pode andar à vontade desde que não saia do quadrado!” (FG3.4) 174.

“[...] tens tantas diretrizes o que é que sobra para a autonomia da escola? Eu ainda não consegui perceber isso corretamente, a experiência ainda não me ensinou isso, portanto...(FG1.2) 129.

“[...] supõe que tens que definir para a tua escola aquilo que tu queres... aquilo achas que é preciso... que a escola precisa para andar para a frente, de acordo com os problemas que tem... não tem nada que vir a DREN ou outra pessoa qualquer de fora dizer o que pode ser ou o que não pode ser, porque se tu achas que até vais formar aquela turma, com X alunos, porque é preciso... é preciso criar determinadas características para aquela turma...eles olham para números!” (FG3.2) 176.

Transparece igualmente a ideia de uma representação sobre a autonomia, partilhada por alguns docentes (11% de ocorrências), como algo de positivo e desejável, porém de efetivação ainda demasiado incipiente na escola enquanto organização:

“[...] é sempre bom ter autonomia, mais alguma autonomia... mas neste momento o que nós vamos vendo é que a autonomia vem sempre no sentido dos deveres... é sempre nas dentro das obrigações” (D) 89.

“[...] e nunca temos autonomia para outras coisas que às vezes davam jeito... temos autonomia para avaliar? Vem regulamentado lá de cima... não temos autonomia” (D) 90. .

“[...] eu acho que não há que ter medo de dar um pouco mais de liberdade às escolas... se houvesse falcatuas, lá está... aí atuariam... se alguém não cumprisse ou se estivesse ali a beneficiar de interesses” (D) 131.

“[...] eu acho que a autonomia é uma janela de oportunidades” (D) 126.

“[...] deviam responsabilizar em algumas áreas quem está no terreno... muitas vezes está preocupado e já aplica bem... e eu acho que as escolas de uma maneira geral funcionam bem... aquilo que funciona menos bem, então vamos analisar porque é que aquilo funciona menos bem porque hoje de uma maneira geral, pelo que eu conheço de outros colegas, as coisas funcionam” (D) 128.

Paradoxalmente, encontrámos um considerável número de evidências (39% de ocorrências) nos discursos dos professores, da conceptualização de representações em torno da autonomia, conotadas com facetas mais negativas, e de certa forma perniciosas, que alegadamente potenciam situações de desregulação, de perda de equidade e da manifestação de prepotência por parte das diferentes hierarquias. Nesta linha de raciocínio, parece-nos que é notória a evidência de algum receio inerente à concessão de autonomia às escolas, apesar de alegadamente desejada e reclamada:

“[...] eu acho que os professores quando pensam em autonomia querem dizer: *deixem-me fazer o que eu quero, o que me apetecer*, e isso também não é bom” (D) 132.

“[...] a autonomia também tem interesse desde que as escolas não se transformem em locais onde há caciques que governam as escolas como nós sabemos, que há caciques, entre aspas, que governam as autarquias... ficar sob a dependência de uma autarquia, acho que é muito bonito na Europa do Norte, não é?” (FG2.6) 7.

“[...] na contratação de professores acho que deve ser a pior injustiça...acho que depois os compadrios, os familiares, os amigos dos familiares....” (FG1.4) 132.

“[...] noutras escolas vejo-os [aos diretores] a usarem esse poder como muita prepotência... é como correr com todos não lhe digam *amen*... eu vejo isso também... é um problema” (D) 94.

“[...] eu por exemplo detestaria ser autónoma com alguns dos presidentes com quem já trabalhei, por exemplo... e temeria pela autonomia se quem estivesse à frente da gestão das escolas...” (FG2.6) 10.

A autonomia das escolas também parece ser representada como uma espécie de abandono por parte da tutela, que desta forma são *autonomamente* deixadas à mercê dos seus problemas e das suas dificuldades (12 % de ocorrências):

“[...] eu acho que a autonomia é uma bela maneira de o estado dizer *amanhem-se lá*, é isso... eu acho que a autonomia também é isso que é assim: *vocês resolvam que é para depois não dizerem que...*” (FG2.6) 5.

[...] há muitos professores que... aliás comentamos isso: *mas porque é que temos de estar a fazer isto, porque é que não vem de cima?*” (FG2.5) 36.

“[...] e eu vejo isto como uma forma de como disse aqui a [FG2.6], se calhar o estado se desresponsabilizar um pouco... e vai autonomizando à medida das conveniências...” (FG2.4) 17.

“[...] ficamos um bocadinho perdidos, não é? Ficamos um bocadinho perdidos...se tivessem orientações se calhar ajudava” (FG3.3) 183.

“[...] eu acho que nós não podemos ser especialistas... eu não vou construir um foguetão porque tenho muita autonomia! Eu não sei construir foguetões!” (FG2.6) 40.

“[...] há outro grupo de professores que também não queria tanta autonomia... querem tudo formatado... que já venha formatado...sirva para nós aplicarmos mas isso é quem está a ver a questão da parte dos professores... não quer tomar posição, não quer decidir, quer estar sempre numa situação cómoda... “ (D) 123.

Uma escassa minoria de referências dos professores (4% de ocorrências) deixa transparecer representações que conferem pouca importância à problemática da autonomia de escola, revelando que existe um baixo índice de preocupação com este assunto:

“[...] o ser autónomo... autónomos para quê? em que aspetos? Ainda não percebi... estamos tão vinculados...” (FG1.6) 128

“[...] tens tantas diretrizes o que é que sobra para a autonomia da escola? Eu ainda não consegui perceber isso corretamente, a experiência ainda não me ensinou isso, portanto...(FG1.2) 129

“[...]eu não sei... o que é mais autonomia...? Não sei pronunciar-me sobre isso...”(FG1.1) 130

No que concerne às representações construídas pelos professores em torno da figura do diretor, aparecem com maior destaque as que se centram na ideia de que o diretor é efetivamente uma *figura condicionante da organização* (42% de ocorrências). Alegadamente funcionando como *motor* da mesma, por via da sua liderança, usufrui simultaneamente do poder para *degradar o ambiente de escola*, em função do perfil que evidencie, bem como exerce influências assinaláveis, aos níveis da eficiência e eficácia da organização. O conjunto das codificações efetuadas sobre este assunto encontra-se sintetizado no quadro 18.

Quadro 18 – Indicadores relativos ao diretor - representações dos docentes.

Tema	Indicador	% de Ocorrência
Diretor	X - Escola à imagem do diretor	11
	Y - Excesso / deficit de poder	27
	Z - Instrumentalização pela tutela	0
	AA - Condicionante da organização	42
	AB - Não legitimado pelos docentes	19

Apresentamos de seguida alguns excertos que ilustram o que referimos acima, relativamente à importância e à legitimidade conferidas pelos professores ao diretor enquanto responsável pela efetiva liderança da organização educativa:

“[...] trabalhei em quatro escolas... trabalhei sob a alçada de diretores ou órgãos de gestão diferentes e eu só quero dizer que a minha felicidade no desempenho profissional é diretamente proporcional à forma como o diretor atua na escola e sabe respeitar a minha margem para abrir as asas e para me deixar ser o que sou, diretamente proporcional é o que eu tenho a dizer sobre os diretores... fui muito feliz numas escolas, fui só um bocadinho feliz noutras não fui feliz noutra e aqui sou muito feliz... e tenho necessidade de ver e respeitar a identidade profissional e a minha forma de estar na escola agora se todos os dias me vierem atras de mim não sei quê e me exigirem eu começo a ser podada...”(FG1.1) 134.

“[...] eu até concordo com o que estás a dizer, ou seja, nós sentimos necessidade de nos rever naquilo que o diretor faz...”(FG1.6) 135.

“[...] eu acho que é muito importante saber que há ali alguém que nos pode representar, e orientar, acima de tudo também está ali para nos dar uma palavra amiga na hora certa” (FG2.2) 100.

“[...] dependendo de quem lidera... a escola funciona de uma maneira ou de outra dando prioridade a determinadas coisas em detrimento de outras... que noutra poderia ser importante...” (FG2.1) 125.

“[...] o diretor é um bocado o motor... é a passagem de informação lá de cima...” (FG3.7) 106.

Esta importância e legitimidade afiguram-se igualmente partilhadas por parte do diretor do agrupamento de escolas estudado, plasmado em algumas das suas afirmações:

“[...] o diretor tem uma liderança mais forte e mais responsável... da parte no diretor há uma maior responsabilidade... está mais personalizado.” (D) 104.

“[...] o diretor é um rosto... não está diluído... a responsabilidade não está diluída por todos os outros...” (D) 106.

“[...] é importante a visão do diretor, porque o diretor deve ser um líder que deve controlar todos os contextos” (D) 111.

“[...] tem que pensar nas pessoas, gerir as pessoas que é a parte mais difícil... eu acho que é a parte mais difícil da escola” (D) 114.

“[...] tem que desafiar o *status quo*... aquilo que está ali a deixar andar...” (D) 116.

“[...] o diretor pode criar um clima hostil e mau entre todos os *players*, e acho que o objetivo é procurar ter o melhor clima possível, e que seja um bom clima, é isso... cabe-lhe a ele gerir as pessoas, os recursos humanos, sem estar ali a tomar posição... começa a tomar posição aquilo degrada tudo!” (D) 119.

Em concorrência com o papel de *motor* e de líder da organização, a figura do diretor também aparece representada de uma forma negativa, nos casos em que impere a prepotência ou o abuso de poder, e ainda no caso de ao mesmo não corresponder uma liderança expectavelmente forte e perspicaz (27 % de ocorrências):

“[...] há pessoas que pretendem usar também estes cargos para o seu próprio prestígio pessoal, e para a sua própria influência local, muito mais do que do que para servirem a escola, porque essa é que é a questão essencial... ...e não que tenha outros fins políticos ou de ascensão política local” (FG2.6)13.

“[...] eu já passei por dez escolas e já vi as realidades muito díspares em termos de representatividade da instituição... aqueles que se agarram um bocado ao poder e só aplicam a gestão e que não intervêm com a parte humana...” (FG2.5) 99.

“[...] eu já estive numa situação [noutra escola] em que estive trinta e cinco minutos...à espera... e ninguém me atendeu... com todos os elementos lá dentro, sem estarem em reunião! Isto mostra às vezes uma falta de respeito...” (FG2.1) 107.

“[...] aí então essas pessoas dizem: *a direção? são uma maravilha...* porque o diretor diz qualquer coisa e as pessoas dizem: *sim senhor diretor, que ideia brilhante!*” (FG2.6) 121.

“[...] lá está... mas alguns diretores são de uma prepotência terrível... aí nesse aspeto eu acho então que tem muito poder... o problema é que é assim é poder a mais, não é?” (FG3.2) 107.

“[...] por isso é que as escolas são diferentes de escola para escola” (FG3.1) 110.

Encontrámos também evidências que parecem apontar no sentido de existir uma considerável fação do corpo docente que não confere grande legitimidade, em termos genéricos, à figura do diretor (19% de ocorrências). Esta situação parece poder ser explicada, em parte, pelo processo de eleição, que deixou de ser diretamente concretizado pelos professores (passando a ser uma competência do conselho geral), mas também pelo crescimento da organização educativa e consequente afastamento, que julgamos ser por vezes mais simbólico do que propriamente geográfico, relativamente ao diretor. Naturalmente que esta sensação de não-pertença ao *círculo de influência* do diretor, se afigura mais acentuada no caso de professores que não exercem a sua atividade na escola sede do agrupamento, designadamente os pertencentes às escolas do primeiro ciclo do ensino básico e aos estabelecimentos da educação pré-escolar.

“[...] acho que o papel [do diretor] se calhar não é reconhecido pela maioria dos docentes...o papel do diretor que não é interpretado da melhor forma, ou que não é tomado da melhor forma por uma grande maioria de professores ...”(FG1.2) 114.

“[...] eu penso que, em agrupamentos de escolas com um número de docentes muito elevado... e agora a tendência é cada vez mais nesse sentido... com os mega agrupamentos cada vez menos as pessoas vão ter essa noção [de diretor], porque as pessoas têm obrigação de ter noção do projeto educativo da escola... das linhas orientadoras que lá estão definidas, tudo bem... agora essa ideia.. essa proximidade... essa noção de proximidade do diretor... pelo menos para já, não creio que a maior parte das pessoas tenham” (FG2.5) 81.

“[...] muito menos escolas primárias.. prés... tudo o que não esteja no edifício [da escola sede]... aqui ,não é?” (FG2.2) 82.

“[...] exatamente... está longe...” (FG2.5) 83.

“[...] porque é assim... se o diretor ou o presidente, ou seja quem for... neste caso, o diretor, deixa de ser eleito pelos professores, não é? e passa a ser eleito por um órgão colegial... esse órgão colegial conhece-o de onde? só do programa dele! Porque de facto, as pessoas que estão no conselho geral... algumas, os professores, poderão conhecê-lo, mas os outros, não... têm que analisar o programa, claro!” (FG2.6) 112.

“[...] contacto direto com o diretor, sobre o que é que ele está a fazer, o que faz, o que não faz, o que deixa de fazer... não sei... nós não temos esse... andamos um bocadinho longe... se calhar devia haver realmente um contacto mais direto e mais permanente com o diretor...” (FG2.5) 109.

4. Metáforas emergentes da ação dos professores

A análise da informação recolhida em sede de grupos de discussão direcionada e em entrevista semiestruturada leva-nos, em consonância com o que nos havíamos proposto, a

ensaia a identificação de algumas metáforas emergentes da ação dos professores. Certamente que temos em consideração que se trata de um processo bastante subjetivo e que estas metáforas naturalmente não representarão de forma assertiva e unívoca a posição generalizada dos professores das escolas portuguesas. No entanto, julgamos que se trata de uma contribuição válida e pertinente, no sentido em que rentabiliza a significativa quantidade de informação que recolhemos no âmbito desta investigação. Ficará ao cuidado do leitor a eventual extrapolação para outras situações julgadas similares, numa lógica de “transferibilidade” de dados (Guba & Lincoln, 1998), “generalização de comportamento” (Berg, 1998; Bush, 2003, *op. cit.*), ou “generalização naturalística” (Bogdan e Biklen, 2004; Stake, 2007, *op. cit.*, entre outros). Desta forma, pretendemos que sejam entendidas como mediadores sinópticos de algumas das representações eventualmente conceptualizadas por determinados docentes, no âmbito da sua relação com a organização educativa onde desempenham funções. O quadro 19 apresenta a síntese das codificações efetuadas para o tema que optámos por designar, de forma genérica, *representações*.

Quadro 19 – Indicadores relativos às representações dos docentes.

Tema	Indicador	% de Ocorrência
Representações	O - Cultura transversal ao estabelecimento de ensino	8
	P - Cultura específica do estabelecimento de ensino	17
	Q - Metáforas de escola	64
	R - Ciclo de vida	11

Atentando aos indicadores que seleccionámos para a codificação das intervenções, importará nesta fase clarificar quais as lógicas subjacentes à nossa conceptualização. O indicador *Cultura transversal ao estabelecimento de ensino*, pretende simbolizar as representações dos professores que apontam para a consideração, de que, em sentido lato e no que à cultura de escola diz respeito, não existem diferenças significativas entre os diferentes estabelecimentos escolares concretos, tratando-se por isso da consideração da cultura como *variável independente e externa* (Torres, 1997, p. 59) e por isso mesmo transversal a todos eles. Na esteira desta autora, trata-se de considerar que a cultura escolar se centra

“[...] privilegiadamente sobre os factores socioculturais exteriores à escola, sendo estes canalizados para o interior desta por uma dupla via: *a partir de cima* e ao nível do ‘plano das orientações para a acção’ [...]; *a partir de baixo* e ao nível do ‘plano da acção organizacional’ e das respectivas regras efectivamente actualizadas pelos actores escolares, através da transposição para o contexto escolar dos seus universos culturais apreendidos socialmente” (*idem, ibidem*, p. 60, aspas e itálico no original).

Por outro lado, o indicador *cultura específica do estabelecimento de ensino*, pretende simbolizar as representações dos professores que remetem para primeiro plano a consideração da cultura intrínseca a cada estabelecimento de ensino, constituindo-se

“[...] como uma dimensão que se forma, desenvolve e consolida no interior de determinada organização, [admitindo-se] que cada organização escolar passa a *ter* a sua cultura, determinada pela especificidade da sua cultura organizacional” (Torres, 1997, p. 65, *italico no original*).

O indicador por nós denominado de *metáforas de escola*, refere-se a testemunhos de professores, que parecem indiciar a mobilização por parte destes de algumas metáforas intermediárias entre o facto⁹⁴, e a respetiva representação construída pelos mesmos.

Por último, com a expressão *ciclo de vida*, pretende representar uma alusão à importância que autores como Huberman (1992), Nóvoa (1992), Estrela (1997), entre outros, conferem ao desenvolvimento inerente ao percurso profissional docente, e às várias fases que este experiencia ao longo da sua carreira. Deste modo, considera-se o docente evolui das fases de “sobrevivência” e “descoberta”, no início da sua atividade profissional (Huberman, 1992, p. 39) passando de forma progressiva para uma fase de “estabilização”, em que, começa a ter uma perceção mais clara das responsabilidades e condicionantes da sua profissão. Estes autores designam este fenómeno por “ciclo de vida” que adotámos igualmente no âmbito deste texto.

No que concerne à manifestação de representações inerentes à consideração, por parte dos professores, que a *cultura é transversal ao estabelecimento de ensino* constatámos que este conceito não se afigura significativamente partilhado pelos professores pertencentes à amostra estudada (8% de ocorrências). Não obstante, e em conformidade com o que temos defendido ao longo deste texto, parecem existir evidências nos depoimentos dos professores que confirmam a consideração de que, existe efetivamente um conjunto significativo de aspetos inerentes à cultura organizacional escolar que se afiguram transversais ao estabelecimento escolar, e que serão naturalmente o resultado da influência de variáveis externas ao mesmo, eventualmente subjacentes a uma espécie de *código de classe* ou *ethos profissional*, partilhado por muitos professores. Este código será exteriorizado pelos professores através do vocabulário, do discurso oral, e até da forma de vestir, a ponto de alguns docentes arriscarem o reconhecimento da profissão docente de alguns sujeitos, mesmo no caso de pessoas que não conhecem:

“[...] os professores falam *professorês*...eu acredito nisso...” (FG3.1) 144.

⁹⁴ ou *objeto social*, na esteira de Moscovici (1961).

“[...] tem a ver com o sentimento... com a representação de classe... mas depois cada um é diferente” (FG3.4) 135.

“[...] a gente às vezes olha para a forma de vestir... ou a forma de... *ah aquele é professor!* acho que há uma característica... que é transversal aos professores” (FG3.1) 146.

“[...] o professor tende a reagir da mesma maneira em todo o lado... “ (D) 57.

Por outro lado, um considerável número de intervenções revelam representações conotadas com a especificidade cultural de cada estabelecimento de ensino (17 % de ocorrências), a que fizemos corresponder ao indicador *cultura específica do estabelecimento de ensino*. São exemplos disso elucidativos os excertos seguintes:

“[...] é preciso um núcleo muito forte que se identifique com aquilo que a escola pretende... que consiga mobilizar os outros” (D) 64.

“[...] mas há escolas que ainda exigem que se faça num livro e que se copie por um livro pode haver informaticamente mas copia-se por um livrinho e um livrinho é um livrinho...regrediu-se... está tão enraizado o livrinho que jamais se calhar a diretora deixará que ele não deixe de se usar, por mais rasuras que tu ponhas (FG1.4) 127.

“[...] a nossa postura é que é diferente dependendo da escola em que estamos... a nossa postura é diferente como é óbvio (FG1.5) 74.

“[...] já vi escolas em que aquilo [a propósito das metas do projeto educativo] pronto... é levado a sério e é prático... e é definido ano a ano e a coisa vive-se muito em função daquelas metas que estão ali,” (FG3.7) 74.

“[...] e isso sente-se... começa-se a transpirar logo no primeiro nos primeiros dias em que se chega à escola. Nesta escola não se sente isso, pronto... é um facto, realmente se calhar há muitos docentes que não conhecem o projeto educativo mas também estou como tu: há docentes que nunca foram ao portal da escola e nunca viram o que é que lá estava, nunca viram nada” (FG3.7) 75.

Relativamente à manifestação de representações intrínsecas ao *ciclo de vida*, consideramos que, apesar de parcamente referenciadas comparativamente a outros temas referenciados pelos docentes (11 % de ocorrências), se trata de um conceito que se afigura de certa forma transversal à generalidade dos docentes que compõem a nossa amostra, tal como se pode depreender dos excertos seguidamente reproduzidos:

“[...] já pensei diferente. Hoje já penso de outra maneira em relação ao passado” (D) 11.

“[...] o que nos faz mudar é a experiência.... temos que nos adaptar...” (D) 138.

“[...] a nossa própria maturação ou processo de maturidade tem muito a ver.. o facto de termos filhos... dá-nos uma visão completamente diferente muito mais tolerante e depois a idade e aí falo do poleiro.. a idade... faz-nos saber secundarizar coisas que nos em início de carreira fazemos daquilo um cavalo de batalha.. portanto.. a própria... o próprio processo não digo de envelhecimento...(FG1.1) 26.

“[...] nós entrávamos...aqui eram os velhos e aqui eram os novos... “ (FG3.6) 154

“[...] nós agora somos os velhotes e portanto não nos apercebemos de certas coisas... Será que os novos que chegam cá não se apercebem de certas coisas, da tal reserva nossa, que estamos no nosso canto e que eles passam?” (FG3.7) 163.

“[...] hoje o que somos é o resultado um bocadinho dos alunos [que éramos]...muito daquilo que eu sou lembro-me que fui assim na escola. (FG1.3) 23.

Apresentamos de seguida alguns elementos que nos pareceram mais proeminentes enquanto reveladores de algumas metáforas subjacentes às representações dos professores sobre assuntos do quotidiano escolar.

Parece predominar no seio de alguns professores o conceito lato de escola (e de professor), independente do estabelecimento escolar concreto, que de alguma forma se afigura transversal, como se de uma *Escola ecuménica* se tratasse:

“[...] Eu não consigo individualizar escolas! Eu vejo escola como uma entidade com um objetivo específico: ensinar, formar pessoas! Agora o que é que esta escola tem... tem o que as outras têm!” (FG1.1) 59.

“[...]o problema é que são quase todas iguais e já passei por nove... (FG1.5) 122

“[...] em intenção estamos todos iguais...”(FG1.3) 73

“[...] idealmente quer... ensinar e formar... tem é formas formas...diferentes... de operacionalização e consecução diferentes....faz parte do conceito de escola afinal o que é uma escola é isso nós chamamos outra coisa instituição...presidiária por exemplo se o objetivo fosse fazer com que os alunos não saiam daqui deste edifício era uma prisão não era a mesma coisa agora escola no conceito vasto é sempre a mesma...agora a nossa forma de trabalharmos para isso...” (FG1.1) 70.

Retomando o texto de Lima (2008), parece efetivamente que para além de surgir de forma generalizada “[...] numa boa parte dos trabalhos académicos, [a *escola*] surge como uma categoria omnipresente e de tipo aparentemente universal, de todos conhecida” (p. 82), também no discurso dos professores.

De um modo que eventualmente não se afigura muito surpreendente, parece existir por parte dos docentes contratados uma sensação de exclusão e de ostracização face ao *núcleo de influência* da organização educativa, que faz com que estes docentes tendam a não evidenciar elevados índices de motivação no que concerne à sua efetiva participação e envolvimento:

“[...] nós somos um bocadinho... se quisermos mudar alguma coisa... umas aves raras... claro se estamos também lá só um ano... e portanto a partir desse momento temos outro poder para alterar alguma coisa para nos impormos... ao ponto de eu já ter sido dispensado de reuniões de

grupo e de departamento portanto...disseram-me para não ir não valia a pena como já ia embora... eu fiquei tão triste... realmente na altura era o único... tiveram de me ligar a dizer quando era o balanço da reunião final... pronto disseram que não era necessário lá estar porque eu realmente estava lá e não fazia nada não é? portanto era aquilo era... e dispensavam as pessoas que eram contratadas... eles eram todos de primeira.. os doutores,, e eu não era....isso varia de escola para escola..” (FG1.4) 126.

“[...] não é em pouco tempo que se consegue envolver um professor... ou encaixá-lo dentro de uma determinada área... leva algum tempo a ele perceber onde é que está inserido o que é que pretendem dele... como é que aquilo funciona...” (D) 58.

“[...] um professor pode passar aqui numa escola e nem se aperceber num ano que a escola é diferente das outras, ou o que pretende... ou pode achar diferente mas nunca chegou a perceber o que é que pretendiam com essas diferenças...” (D) 59.

Apesar da expectável maturidade do processo de agrupamento vertical de escolas, dado que existe já há cerca de uma década, notámos ainda a vigência de representações por parte de alguns docentes que apontam no sentido de alguma falta de coesão entre os membros de um agrupamento de escolas, que denotam alguma artificialidade no que ao efetivo agrupamento diz respeito, como se de uma espécie de *agrupamento virtual* se tratasse:

“[...] nós estávamos bem, e vocês também estavam bem... Para que é que queremos mais gente? E nós, para que é que nós vamos para lá? a ideia era basicamente essa” (FG2.3) 87.

“[...] eu acho que não [lucrámos com a agrupamento]” (FG2.3) 90.

“[...] os da escola sede...estão à parte...”(FG2.6) 91.

“[...] os professores nem sabem onde estão [as escolas do agrupamento]” (FG2.6) 92.

“[...] e fomos [às escolas do agrupamento] mas foram os do pedagógico...” (FG2.6) 93

“[...] cada um está no seu canto!” (FG2.5) 94.

“[...] nem sabem quais são as escolas [do agrupamento] nem onde ficam...” (FG2.6) 95.

Por último, e no que às metáforas diz respeito, julgamos pertinente a referência a algumas expressões utilizadas pelos docentes participantes na nossa investigação a respeito de alguns assuntos inerentes ao quotidiano das escolas:

“[...] porque o conselho geral é isso mesmo... uma espécie de *Assembleia da República*...” (FG2.6) 115.

“[...] é uma coisa prática [o projeto educativo de escola]... tem que ser *cenouras* ali à nossa frente para que a gente saiba para onde é que vai correr” (FG3.7) 77.

“[...]o projeto educativo é a *Constituição da República*... ..” (D) 16.

“[...] há determinadas escolas em que se criam condições... há ali uns *lubrificantes* que fazem com que as coisas funcionem...” (FG3.7) 150.

[...] pode andar à vontade [a propósito da autonomia] desde que não *saia do quadrado!*" (FG3.4) 174.

"[...] eu acho que não há nada mais *justo* que a escola, não há ninguém que tenha sido mal avaliado na escola... São tantos professores, são tantos testes, tantas coisas diferentes... não houve, não pode haver ninguém a dizer: *eu fui mal avaliado que eu era tão bom a tudo e ninguém reparou...* há um melhor a isto, um melhor áquilo... são tantas pessoas a avaliar o mesmo objeto que esse objeto foi bem avaliado " (FG3.4) 194.

"[...] estamos a *economizar* a escola... fazer percentagens é basicamente isso... a economia aplicada à escola... depois as comparações... as taxas.. é quase como imprimir uma produtividade [...] Isto não é uma empresa...não é uma matéria bruta... não é um par de sapatos que sai bem!" (FG1.4) 50.

5. As representações dos professores e o choque de racionalidades na organização escolar

Pelo atrás exposto, julgamos que resulta claro o facto de coexistirem representações divergentes no que respeita à escola enquanto organização, percetíveis pela análise dos diplomas legais que regulamentam o funcionamento das escolas, dos documentos públicos produzidos no seio da organização, e em especial, pelo discurso dos professores sobre as diferentes temáticas inerentes ao ensino e à organização escolar. Esta concorrência de representações será seguramente responsável pela vigência de um grau mais ou menos acentuado de dissenso e de conflito, num fenómeno que no contexto deste trabalho optámos por designar *choque de racionalidades*.

Mobilizando o modelo de análise que nos propusemos utilizar no âmbito desta investigação, ensaiámos uma aferição do grau de partilha percecionado para cada um dos temas de análise, designadamente o *consenso*, o *dissenso/conflito* ou a *fragmentação*, a que correspondem as perspetivas culturais *integradora*, *diferenciadora* ou *fragmentadora*.⁹⁵ Esta análise, assumidamente interpretativa e eventualmente questionável, foi operacionalizada pela observação da dispersão da percentagem de ocorrência dos vários indicadores definidos para cada tema. Deste modo, quando verificámos a clara predominância de um dos indicadores em detrimento dos restantes num determinado tema, julgámos lícito considerar que, no que se refere ao grau de partilha das representações, existe um *consenso razoável* sobre o tema em

⁹⁵ Cf. quadro 1 (*vide* p. 60)

causa.⁹⁶ No outro extremo, em que se verifica uma divisão quase equitativa entre os vários indicadores de análise, considerámos a existência de *fragmentação*, no que ao grau de partilha das representações diz respeito. Naturalmente, a situação intermédia em relação às duas anteriores foi associada a uma situação de *dissenso/ conflito*.

O quadro 20 apresenta uma síntese da codificação de todas as intervenções recolhidas em sede de *grupos de discussão direcionada* e de entrevista semiestruturada a professores do agrupamento estudado, bem como a indicação do grau de partilha aferido, mediante o procedimento acima descrito.

Quadro 20 – Representação dos professores – codificação global.

Tema	Indicador	% de Ocorrência	Grau de partilha
Missão de escola	A – inclusiva	25	Dissenso / conflito
	B – meritocrática	14	
	C – socializadora	11	
	D – depósito	17	
	E – burocrata	33	
Documentos estruturantes	F - Cumprimento de obrigações	51	Consenso
	G - Identidade instituição	3	
	H - Bandeira utópica	26	
	I - Orientação ação	20	
Avaliação	J - Melhoria da organização educativa	18	Consenso
	K - Valorização do mérito profissional	3	
	L - Promoção de conflito	28	
	M - Objetivos ocultos tutela	10	
	N - Retrato distorcido	41	
Conflito	S - Representações divergentes	37	Consenso
	T - Avaliação de desempenho docente	51	
	U - Concorrência ao acesso a recursos limitados	4	
	V – Tutelas	8	
Diretor	X - Escola à imagem do diretor	11	Consenso
	Y - Excesso / <i>deficit</i> de poder	27	
	Z - Instrumentalização pela tutela	0	
	AA - Condicionante da organização	42	
	AB - Não legitimado pelos docentes	19	
Autonomia	AC - Autonomia meramente ideológica	34	Dissenso/ conflito
	AD - Importante e desejada	11	
	AE - Desresponsabilização do estado	12	
	AF - Não constitui preocupação	4	
	AG - Receio de autonomia	39	

⁹⁶ No âmbito da nossa investigação, consideramos existir *consenso razoável* sempre que a percentagem de ocorrência de um dos indicadores é igual ou superior ao dobro da média aritmética simples da percentagem de ocorrência de todos os indicadores, para um dado tema de análise.

No que se refere à missão de escola, e tal como aludimos anteriormente, encontrámos evidências de que as representações dos docentes se encontram dispersas em torno de diferentes valências, não tendo sido conjecturada nenhuma *representação dominante* a este respeito. Efetivamente, o facto de nenhuma das representações ter evidenciado uma percentagem de ocorrência igual ou superior a 40 %⁹⁷, leva-nos a considerar que, relativamente a este tema, vigoram o dissenso e conflito no seio do corpo docente estudado. Pelo exposto, podemos concluir que as representações dos professores sobre as *missões* confiadas à escola vão desde a formação integral do aluno, a resolução de problemas sociais, a ocupação dos jovens com *deficit* de acompanhamento familiar, passando igualmente pela valorização do mérito, entre várias outras. Todavia, e em conformidade com o que afirmámos acima, parece existir uma *ancoragem*⁹⁸ em torno de duas missões mais proeminentes, concretamente a missão integradora, ou inclusiva, que no entanto se afigura particularmente dificultada pelo pendor excessivamente burocrático enfaticamente associado ao quotidiano escolar. Notámos nestes dados a coexistência igualmente expressiva de várias representações divergentes sobre a missão de escola, dado que nenhum dos indicadores apresenta uma taxa de ocorrência inferior a 11% (vertente socializadora) ou superior a 33 % (vertente burocrata). Estaremos eventualmente a caminho de uma *fragmentação* no que concerne ao grau de partilha das representações dos docentes respeitantes a esta problemática, parecendo-nos um preocupante sinal de algum desnorte inerente à profissão docente atual, na sequência da crescente disparidade de solicitações e exigências. Pela análise das intervenções dos docentes da amostra, esta situação parece-nos genericamente transversal a todos estes, não sendo evidentes diferenças significativas na predominância de algum tipo de representação, mediante a categoria socioprofissional do docente em causa.

Relativamente ao tema *documentos estruturantes*, o indicador *cumprimento de obrigações* obteve uma percentagem de ocorrência superior a 50%, razão suficiente para considerarmos que prevalece o que qualificamos como *consenso razoável* junto dos docentes estudados, no que respeita a este assunto. Contrariamente ao que verificámos no caso inerente à *missão de escola*, notámos, evidenciaram-se a propósito dos documentos estruturantes outros dois padrões de representações dos docentes, designadamente *bandeira utópica* e *orientação para a ação*. Relativamente ao último, foi perceptível uma tendência de afinidade com grupos específicos de

⁹⁷ Cf. critério que definimos acima para a aferição do grau de partilha das representações.

⁹⁸ Cf. Moscovici (2001).

professores, mediante algumas características socio-organizacionais e profissionais dos mesmos. Com efeito, este indicador afigura-se mais vinculado a docentes que exercem (ou exerceram) cargos de gestão, e especialmente a docentes que integram (ou integraram) equipas afetas à elaboração dos documentos referenciados (cf. FG1.2, FG2.2, FG3.1). Naturalmente que a dimensão da amostra não nos permite aferir conclusões estatisticamente significantes, representando esta nossa constatação uma mera tendência plausível, não constituindo por este motivo qualquer tentativa da nossa parte de uma resposta cabal e assertiva a esta problemática.

No caso do tema subjacente à avaliação, mais uma vez a aplicação do critério por nós definido aponta a existência de um *consenso razoável* em torno do indicador *retrato distorcido*, dado que apresenta uma taxa de ocorrência superior a 40%. Fica desta forma ressalvada a pouca legitimidade conferida pelos docentes estudados à avaliação em contexto escolar. Se associarmos os indicadores *retrato distorcido* e *promoção de conflito*, no sentido em que ambos se constituem como expressões de representações depreciativas a respeito da avaliação, este cenário adquire proporções ainda mais significativas, totalizando 69% das intervenções, uma expressiva maioria. No que se refere aos outros dois padrões de representações, associados aos indicadores *melhoria da organização educativa* e *objetivos ocultos da tutela*, com taxas de ocorrência respetivamente iguais a 18% e 10%, notámos novamente uma clara diferenciação relativamente aos professores que evidenciam *ancoragem* em torno destas representações. Com efeito, a consideração da avaliação como responsável pela melhoria da organização educativa não foi referenciada por nenhum docente contratado (presumivelmente por força da influência que a mesma exerce em termos de concursos de pessoal docente), sendo aparentemente associada a docentes com mais tempo de serviço e com funções inerentes a cargos de gestão intermédia ou de direção (cf. nomeadamente FG1.1, FG1.3, FG1.6, FG2.2, FG2.6, FG3.1). Por outro lado, e revelando, a nosso ver, alguma incongruência face a esta situação, a construção de representações inerentes à avaliação subjacentes a *objetivos ocultos da tutela*, não aparece associada de forma particular a docentes contratados, ou em início de carreira. A este propósito, julgamos plausível considerar que a *visão holística*, mobilizada para discernir alguns objetivos mitigados por parte da tutela nos diferentes normativos legais que regulamentam a avaliação, não encontrará expressividade significativa nas fases de “sobrevivência” e de “descoberta”, inerentes ao início da atividade profissional docente (cf. Huberman, *op. cit.*).

De forma concordante com o observado a propósito do tema *avaliação*, verificámos que as representações expressas pelos docentes da amostra estudada a respeito das causas do *conflito na organização escolar*, apontam precisamente a avaliação como principal responsável (totalizando mais de 50 % das intervenções, e por esse motivo revelando a existência de um *consenso razoável* sobre o assunto). As restantes representações agrupam-se essencialmente em torno do indicador *representações divergentes*, com quase 40 % de ocorrências. A análise das intervenções dos docentes permite percecionar uma quase correspondência entre os docentes que exprimem afinidades com estes dois indicadores, o que nos parece coerente, dado que consideramos existir um significativo grau de justaposição entre os mesmos.⁹⁹

No que se refere ao diretor e ao seu papel no seio da organização educativa, consideramos que critério que definimos para aferir o grau de consenso das representações dos professores poderá revelar-se, neste caso, parcialmente desajustado. Com efeito, o indicador *condicionante da organização* apresenta uma taxa de ocorrência superior a 40%, e desta forma indicaria a existência de um *consenso razoável* em torno do mesmo. No entanto, dado que o diretor pode naturalmente condicionar a organização por aspetos positivos e/ou negativos, o facto de existirem dois padrões adicionais de representações dos professores com taxas de ocorrência não desprezáveis, designadamente 27% de ocorrências para o indicador *excesso / deficit de poder*, e 19% para o indicador *não legitimado pelos docentes*, deixa antever que uma parcela significativa dos docentes que qualificam a figura do diretor como condicionante da organização, o fazem pelos aspetos negativos. Desta forma, parecem existir *ancoragens* em torno de dois padrões de representações, respetivamente conotadas com aspetos positivos ou negativos da influência do diretor na organização, o que poderá invalidar a anterior consideração de *consenso razoável* a respeito deste tema. Esta constatação afigura-se corroborada pela análise individualizada das intervenções dos docentes (cf. apêndice VIII).

Por último, e no que se refere ao tema *autonomia*, mais uma vez se verifica a ocorrência de dissenso e de conflito no seio dos professores estudados, pois nenhum dos indicadores reúne taxas de ocorrência superiores a 40% (pese embora o facto do indicador *receio de autonomia* ficar significativamente perto, com 39%). No entanto, julgámos que o conflito, neste caso, assume características bastante peculiares, quando comparadas com os outros temas. Com

⁹⁹ Considerando que uma das explicações plausíveis para o conflito, como resultado da avaliação, é precisamente a divergência de representações construídas pelos professores sobre a mesma.

efeito, se agruparmos, por um lado, os padrões de representações inerentes a aspetos indicadores da demanda de autonomia por parte dos professores (designadamente a *autonomia meramente ideológica e importante e desejada*, totalizando uma taxa de 45%), e por outro, aqueles que parecem destacar os aspetos mais perniciosos da autonomia (designadamente *desresponsabilização do estado e receio de autonomia*, totalizando uma taxa de 43%), poderia transparecer a ideia de uma classe docente praticamente cindida em duas, antagonicamente posicionadas. Todavia, uma análise mais fina aos dados empíricos recolhidos, deixa antever que este conflito é essencialmente intrínseco a cada um dos docentes, que, mediante o contexto e as contingências, ora reclama por autonomia, ora manifesta receio da mesma. Este *conflito interior* parece-nos transversal à generalidade dos docentes estudados.

Outra das dimensões de análise por nós preconizada nesta investigação, prende-se com a aferição das representações dos professores a respeito da organização escolar, à luz do funcionamento *díptico* da organização. Importará nesta fase realçar o facto deste modelo teórico ser originariamente destinado à caracterização da organização, no que ao seu funcionamento diz respeito, e não propriamente à representação que cada docente constrói sobre o funcionamento da mesma.¹⁰⁰ Todavia, apesar de aceitarmos que cada organização *stricto sensu* é efetivamente apenas uma, e nessa linha de razão, com uma única qualificação de acordo com este modelo de análise, consideramos que o facto de a organização escolar ser representada de forma substancialmente diferente por cada um dos membros da organização, designadamente pelos professores, reveste-se de consequências inequívocas para o modo como estes interagem com a mesma, bem como à face do funcionamento *díptico* da organização a que conferem maior relevo. Deste modo, para cada referência expressa pelos docentes pertencentes à nossa amostra, tentámos associar a representação inerente ao funcionamento da organização à luz deste modelo, concretamente quanto à face do *díptico* mais proeminente. O resultado deste exercício é apresentado no quadro 21.

¹⁰⁰ Designado por Licínio Lima de *organização*, ou *organização em ação* (Lima, 2003, *op. cit.*).

Quadro 21 – Posicionamento das representações dos professores relativamente ao funcionamento *díptico* da organização escolar.

Tema	Face da organização ¹⁰¹ (% de ocorrência – por tema)			Face da organização (% de ocorrência - global)		
	B	AB	A	B	AB	A
Missão de escola	36	32	32	30	39	31
Documentos estruturantes	28	22	50			
Avaliação	21	42	37			
Representações	38	45	17			
Conflito	1	62	37			
Diretor	61	32	6			
Autonomia	38	27	34			

A leitura deste quadro permite inferir algumas considerações pertinentes. Por um lado, é possível efetuar um paralelismo entre os dados constantes neste quadro e no anterior, a propósito dos graus de partilha das representações dos professores e das respetivas perspetivas culturais convocáveis, o que, a nosso ver, confirma a validade da nossa consideração de subsidiariedade entre os dois constructos teóricos de análise por nós convocados no âmbito desta investigação: *modelo cultural* e *funcionamento díptico da organização*. Com efeito, o dissenso e o conflito assinalados a respeito dos temas *missão de escola* e *autonomia*, encontram correspondência ao nível da face mais proeminente do funcionamento díptico da organização, inferida a partir das representações dos professores. Relativamente ao tema *missão de escola*, confirmamos com os dados deste quadro a quase fragmentação inerente às representações dos professores, que conferem enfoque semelhante às três faces consideradas, B, AB e A. Quanto ao tema *autonomia*, mais uma vez é confirmada a existência de dois grupos de representações antagónicas (neste caso ancoradas nas faces B e A), pese embora o facto de, como referimos acima, previsivelmente estarem associadas ao mesmo conjunto de professores. Os temas *documentos estruturantes*, *avaliação*, e *conflito*, expõem representações

¹⁰¹ B – face *burocrática*; A – face *anárquica*; AB – *continuum* entre face *burocrática* e *anárquica*.

tendencialmente enviesadas no sentido da face anárquica da organização, de forma congruente com o *consenso razoável* que observámos na partilha de representações dos professores, centrados nos aspetos de cariz mais pejorativo relativamente aos temas em causa. Por outro lado, no que à figura do *diretor* diz respeito, conotado pelos professores com a face *burocrática* da organização poderá ser um indício do reconhecimento, por parte dos professores, da eficiência e eficácia desta liderança, eventualmente considerada, por vezes, de pendor autocrático. Por fim, a comparação entre o tema genérico *representações* e codificação global apresentada nas três últimas colunas do quadro 21, permite encontrar analogias consideráveis, na medida em que surge com maior incidência a ocorrência relativa à face AB, sendo ladeada por taxas de ocorrências próximas, no que se refere às faces B e A. Esta situação resulta para nós na consideração de consistência e fiabilidade acrescidas, no que se refere à qualificação da opção teórica que convocámos.

Os dados constantes nos quadros 20 e 21 fazem transparecer que a natureza das representações construídas pelos professores, a respeito da organização escolar, afigura-se francamente concorrente com a linha preconizada nos *documentos oficiais públicos* (designadamente nos diversos normativos legais que regulamentam a educação em Portugal), e inclusivamente nos *documentos públicos produzidos no contexto da organização educativa* (nomeadamente nos documentos *estruturantes*, como o projeto educativo). Deste modo, aos diversos normativos legais parecem-nos subjacentes os princípios do funcionamento *burocrático* e meticulosamente planificado da organização, da *missão inclusiva e socializadora da escola*, da *orientação para a ação* intrínseca aos documentos estruturantes, da *avaliação* enquanto meio para a promoção do mérito e para a melhoria da organização educativa, bem como do papel preponderante do diretor, na qualidade de responsável máximo pela operacionalização da significativa margem de autonomia alegadamente conferida às escolas. Em conflito com estas conceções de escola, justapõem-se representações significativamente divergentes por parte dos docentes, quer no que diz respeito ao funcionamento da organização como um todo (com uma relevância bastante expressiva das faces menos *normativizadas* e previsíveis da mesma – correspondentes a cerca de 70% do total das codificações efetuadas respeitantes às *faces A e AB*), quer no que à representação dominante sobre os temas intrínsecos à escola diz respeito, frequentemente desviante em relação ao oficialmente assumido pela tutela. Assim, as representações dos docentes parecem centrar-se em torno de uma escola *inclusiva*, mas

restringida por uma teia *burocrática* excessivamente densa, que operacionaliza uma considerável quantidade de procedimentos e de documentos, basicamente como um mero *cumprimento de obrigações*, sendo avaliada no seu desempenho (e consequentemente no desempenho dos respetivos docentes) por procedimentos deficitariamente estruturados e articulados, resultando num *retrato distorcido* face ao objeto em avaliação, e consequentemente em *conflito* no seio da escola. Adicionalmente, as representações dos professores sugerem um claro reconhecimento da figura do diretor como um elemento *condicionante da organização*, pese embora o facto de tal poder dar origem a resultados antagónicos, favoráveis ou perniciosos, consoante o ponto de vista ou o contexto. De resto, e de forma que nos parece inconsistente, não obstante o facto de as representações dos professores indicarem uma demanda por um efetivo reforço da autonomia dos estabelecimentos de ensino, que alegadamente padecem de uma *autonomia meramente ideológica*, é igualmente perceptível a ocorrência de representações relativas à autonomia que a qualificam como algo de extremamente perigoso e de consequências ambíguas, manifestando a vigência de um *receio de autonomia* por parte dos (mesmos) professores em causa. Para além do facto de termos notado a existência de conflito entre os professores pelo facto de não existir um grau de partilha satisfatório relativamente as representações construídas sobre alguns dos temas estudados no âmbito desta investigação, podemos considerar igualmente que, mesmo nos casos em que há *consenso* razoável em torno de um determinado padrão de representações, tal não significa que existam condições favoráveis à eficiência da organização¹⁰², já que estas representações se afiguram substancialmente divergentes em relação ao preconizado pela tutela.

Atendendo à informação recolhida no âmbito desta investigação, julgamos ter contribuído para a clarificação da problemática da investigação, bem como para uma efetiva aproximação à confirmação das hipóteses que havíamos delineado no âmbito desta investigação.

No que se refere à problemática da investigação, resulta para nós assertivamente claro que há uma efetiva concorrência de representações sobre vários temas subjacentes ao funcionamento da organização escolar, fazendo com que esta se afigure como o que designamos como *mosaico de representações*.

¹⁰² À luz do consignado nos normativos legais que regulamentam o sistema educativo português.

No entanto, encontrámos contextos em que, apesar desta diversidade de representações, parece existir um *consenso razoável* em torno de uma conceção particular, minorando ou quase extinguindo a expressão das restantes. A este propósito podemos referir, a título exemplificativo, a representação conceptualizada pelos professores a respeito dos documentos estruturantes, que de uma forma expressivamente maioritária os reduzem a *bandeiras utópicas*, resultantes do mero *cumprimento de obrigações* ou de procedimentos institucionalizados, e por isso com uma margem respeitante à dimensão da *orientação para a ação* extremamente diminuta. Deste modo, e no que a este assunto diz respeito, parece evidenciar-se claramente uma das “peças” do *mosaico de representações*, afigurando-se pouco provável, no contexto estudado, que outras representações adquiram expressividade significativa.

Relativamente à primeira hipótese formulada, notámos várias evidências da influência da “classe do professor”¹⁰³ na configuração das representações sobre a escola enquanto organização. Por um lado, a clara distinção no que se refere à *sensação de pertença* e à legitimidade para uma efetiva participação na evolução da escola, por parte de professores com vários anos de serviço no mesmo estabelecimento escolar, que se dizem, “instalados”, “de cá”, “fazendo parte” (cf. nomeadamente FG1.1, FG2.2), ao contrário de docentes que passam menos tempo numa determinada escola, a ponto de considerarem serem conotados como “aves raras”, que até podem ser dispensados de algumas reuniões, dada a pouca influência de que expectavelmente nestas iriam usufruir. (cf. nomeadamente FG1.4). Outra situação que podemos apontar relativamente a este assunto, prende-se com a representação construída por alguns docentes que exercem funções em estabelecimentos que não a escola sede, que parece apontar para um sentimento de exteriorização e de afastamento face à vida do agrupamento em geral, e da gestão do mesmo em particular (cf. nomeadamente FG2.5). Esta divergência de representações mediada pela “classe de professor” foi igualmente percecionada, tal como referimos acima, relativamente aos temas *documentos estruturantes, avaliação e conflito*.

Com efeito, esta mediação, congruente com a consideração da cultura como variável externa, foi igualmente apontada por outros autores, nomeadamente Jodelet (1991, *op. cit.*), a

¹⁰³ De modo a obviar a eventual confusão promovida pelo uso do termo *classe de professor*, amplamente mobilizado de forma diversa pela bibliografia publicada, esclarecemos que, no âmbito deste texto, nos referimos às condições socio-organizacionais e profissionais dos professores, sendo mediada nomeadamente pelo tempo de serviço, pelo grupo disciplinar, pelos cargos/funções desempenhados, bem como pelas características socioculturais de origem do professor (cf. Hipótese 1).

propósito da importância das representações partilhadas pelos elementos de um determinado grupo, no nosso caso professores, tendentes à conceptualização de *visões consensuais da realidade*. Tal como afirmámos anteriormente, na esteira de Moscovici (2001a, *op. cit.*), assiste-se hoje ao esbatimento das diferenças entre representações sociais, como consequência da sociedade de comunicação global que permite a rápida homogeneização de algumas correntes ideológicas, amplamente mediatizadas e difundidas a grande escala. Na mesma linha de raciocínio, vários autores (Lima, J., 1992; Sousa, Tavares & Villas Boas, 2009; Pardal *et. al.*, 2009, Menin *et. al.*, 2009, *op. cit.*) referenciam a conceptualização de uma *cultura de classe*, ou de *identidade profissional* como fundamento para a ocorrência de representações dos professores que se afiguram transversais ao estabelecimento de ensino concreto.

No que à segunda hipótese diz respeito, concretamente no facto de a representação da escola por parte de um determinado professor depender do contexto espaço-temporal, variando ao longo do tempo, e conforme a situação, consideramos que um exemplo particularmente elucidativo se prende com as representações elaboradas a respeito da avaliação, em particular da avaliação de desempenho docente. Com efeito, enquanto que para alguns docentes, efetivamente muito poucos, a avaliação de desempenho parece ser efetivamente reconhecida como importante e legítima, para um professor integrado na carreira tende a ser representada como uma estratégia dissimulada por parte da tutela para limitar a progressão na carreira docente. Por outro lado, um professor contratado tende a considerar a avaliação responsável pela ocorrência de enviesamentos viciosos ao nível da graduação respeitante ao concurso docente. Esta situação apresenta afinidades claras com o conceito de “ciclo de vida”, tal como referimos anteriormente, no sentido em que o professor vai reformulando e adaptando as representações construídas sobre um mesmo *objeto social*, à medida que vai evoluindo em termos profissionais. Outra situação que se nos afigura bastante evidente da mobilização, por parte do professor, da “representação conveniente”, prende-se com a já referida contradição evidenciada pela generalidade dos professores estudados a respeito da pertinência, ou não, do efetivo reforço da autonomia dos estabelecimentos de ensino. Encontramos várias evidências desta contradição no discurso de professores (cf. apêndices III a VI).

Quanto à sub-hipótese um, julgamos que a mera análise holística ao contexto inerente aos *grupos de discussão direcionada* permite inferir a possibilidade da existência de soluções mais densas e consubstanciadas, relativamente às situações problemáticas que surgem no contexto

quotidiano da organização. A este propósito, refira-se nomeadamente a intensa discussão decorrida em torno da necessidade de operacionalizar e divulgar de forma eficiente os documentos estruturantes do agrupamento, ou das contingências inerentes ao exercício de autonomia pela escola, em geral, e pelo diretor em particular. Estamos particularmente convictos de que a simples generalização da realização de *grupos de discussão direcionada* nas escolas, ainda que informais, a respeito de alguns temas estruturantes à organização, poderia potenciar o desenvolvimento de soluções muito mais eficientes e eficazes do que as soluções *delineadas* nas inúmeras reuniões formais, reiteradamente replicadas ao longo dos anos, e frequentemente realizadas ao abrigo do cumprimento de obrigações.

Relativamente à sub-hipótese dois, é especialmente manifesta a ineficiência de muitas das medidas preconizadas ao nível da tutela, como resultado da aparente não consideração prévia da expectável atualização das regras por parte dos atores envolvidos, enviesando e deturpando significativamente o objetivo subjacente à medida em causa. Na esteira de vários autores que abordaram esta problemática (cf. nomeadamente, Greenfield, 1994; Barroso, 1996a; Lima, 2001; Costa, 2007; *op. cit.*), julgamos que esta situação poderá ocorrer por diversos motivos, nomeadamente a concorrência com objetivos pessoais, como sejam a progressão na carreira, a colocação num concurso de professores (no caso da avaliação de desempenho docente), ou o mera falta de reconhecimento das mais-valias e consequentemente da legitimidade de algumas *obrigações* imputadas às escolas (e aos professores), nomeadamente a elaboração de projetos educativos (e de forma ainda mais assinalável, de projetos curriculares de turma). Nesta linha de pensamento, é pertinente atentar ao discurso de alguns docentes, quando referem que pelo facto de serem integrados em comissões de elaboração de documentos ou de autoavaliação de escola, evidenciam conferir uma importância significativamente mais relevante a estes processos e procedimentos. É uma situação francamente contrastante com as referências proferidas pela maioria dos docentes, que genericamente expressaram representações congruentes com um maior alheamento, e inclusivamente um significativo descrédito em relação aos mesmos. Esta situação demonstra, na esteira do apontado por outros autores¹⁰⁴, a importância do envolvimento prévio dos atores sobre os papéis que irão ser convocados a desempenhar, independentemente do normativo legal que os irá vincular à respetiva operacionalização.

¹⁰⁴ Cf. nomeadamente Costa (2003), a propósito da “inovação por decreto”, Barroso (1996b), a propósito da “autonomia decretada”, entre outros.

A análise global dos dados empíricos recolhidos no âmbito desta investigação, permite inferir a significativa importância das representações dos professores inquiridos na relação que estes estabelecem com as diferentes contingências inerentes à profissão desempenhada, em geral, e com a instituição de ensino onde prestam serviço, em particular. Com efeito, julgamos ter contribuído para a efetiva confirmação de que a negligência da concorrência de representações construídas sobre um determinado aspeto da organização educativa, é razão suficiente justificativa da ineficácia de diversas medidas preconizadas (ainda que pertinentes e teoricamente exequíveis), contribuindo para a desmotivação, para o conflito e para a fragmentação do corpo docente de uma instituição de ensino. Na esteira de Greenfield (1994, *op. cit.*), consideramos tratar-se de um *daltonismo organizacional*, que impossibilita o discernimento da variedade de matizes organizacionais que as pessoas constroem à sua volta. Retomando a nossa conceptualização de representação apresentada no primeiro capítulo, consideramos efetivamente tratar-se de um “conjunto de manifestações cognitivas e afetivas que integram os esquemas interpretativos convocados pelo sujeito para a relação com um objeto, indivíduo, acontecimento, função desempenhada ou instituição (formal, não-formal ou informal), conferindo-lhe um juízo de valor e simultaneamente constituindo-se como uma visualização simbólica deste, quer do ponto de vista afetivo, quer sob o aspeto cognitivo, definindo o posicionamento ideológico do sujeito perante o facto em causa”.

CONCLUSÃO

Encetaremos estas notas conclusivas com uma sumária retrospectiva do nosso percurso investigativo, por um lado, e ao conteúdo produzido, por outro.

O **capítulo I**, que tal como já referimos, se afigurou basilar à nossa incursão investigativa, serviu o propósito preliminar de clarificar o conceito de representação social que adotariamos no âmbito desta pesquisa. A revisão da literatura que encetámos, apesar de limitada, revelou-se naturalmente uma considerável mais-valia, ao permitir-nos identificar, por um lado, o “estado da arte” referente a trabalhos investigativos relacionados com o nosso objeto de estudo, e por outro, os autores mais proeminentes sobre o tema, que se pudessem constituir como referências válidas de suporte à nossa pesquisa. Autores como Serge Moscovici e Denise Jodelet rapidamente se tornaram referências incontornáveis, no que à temática das representações sociais diz respeito.

A reflexão teórico-metodológica patente no **capítulo II**, permitiu-nos aprofundar e consubstanciar o modelo de análise que iríamos mobilizar, bem como a matriz teórica que o iria suportar. Mediante a dialética potenciada pelo manancial de referenciais teóricos de que dispúnhamos, desvaneceram-se alguns hiatos e incertezas, a ponto de optarmos por uma *triade conceptual*, na esteira de Thomas Greenfield, Licínio Lima e Leonor Torres, como suportes teóricos basilares ao nosso modelo teórico de análise. Encarámos este esforço como um almejo de corresponder às incitações de Wallace e Torres, a propósito, respetivamente, da “miopia conceptual” e da “saturação paradigmática”, inerentes a um considerável *espólio* de produções investigativas, reiteradamente convocando as mesmas lentes conceptuais.

Os diversos contributos teóricos que fomos coligindo e consolidando permitiram-nos, com maior solidez, avançar para o desenho da investigação, no **capítulo III**. Foi eventualmente a etapa que nos ocasionou hesitações mais perceptíveis e significativas, pelo que fomos instigados a adotar *soluções de compromisso*, que se revelassem simultaneamente exequíveis e válidas. Ponderadas as mais e menos valias das metodologias de tipo qualitativo ou quantitativo, das diferentes técnicas de recolha de dados empíricos e das várias alternativas que poderiam constituir a nossa amostra, reconhecemos agora, a uma confortável distância, que não se afigurou tarefa fácil. Socorremo-nos decisivamente das várias leituras realizadas, bem como das valiosíssimas contribuições da nossa orientadora de mestrado, Professora Doutora Leonor Torres. No sentido de tentarmos desvelar os indicadores adequados à necessária análise de

conteúdo e à codificação dos dados empíricos, resultantes dos grupos de discussão direcionada e da entrevista semiestruturada, procedemos ao lançamento de algumas *sementes* nas redes sociais, designadamente no *Facebook*. Confirmando as nossas expectativas, gerou-se um amplo debate em torno dos temas que lançámos à discussão, que, mediante uma panorâmica holística posterior aos muitos *posts* recolhidos, se constituiu um decisivo contributo para a perceção preliminar dos indicadores que seriam mais adequados ao fim designado.

No que se refere aos **capítulos IV e V**, dedicados à operacionalização da estratégia metodológica no contexto de um agrupamento de escolas, consideramos que estes nos possibilitaram efetuar ajustamentos mais finos ao modelo teórico, por um lado, e à metodologia de análise, por outro, à medida que íamos coligindo uma maior quantidade de dados empíricos. Uma opção que consideramos ter resultado em efetivos ganhos de eficiência no nosso procedimento, consistiu na análise de conteúdo, ainda que brevíssima, dos dados empíricos recolhidos, antes de procedermos a uma nova incursão empírica. Este facto permitiu-nos aferir, com maior fundamento, os temas inerentes ao nosso estudo que estavam envolvidos em contradições ou perplexidades, que justificassem alterações quer na metodologia de trabalho, quer, em última análise, na constituição da amostra.

Os resultados da nossa pesquisa, que reconhecemos como provisórios e parciais, naturalmente não nos permitirão a resposta cabal e concludente às questões de partida, nem tampouco confirmar assertivamente o nosso corpo de hipóteses. Independentemente do maior ou menor engenho com que operacionalizámos a estratégia metodológica definida no âmbito desta investigação, certamente que o trilho teórico e empírico que definimos, e que tentámos efetivamente seguir, apresentará lacunas e imperfeições. No entanto, julgamos ter contribuído para a clarificação da problemática da investigação, fornecendo pistas que poderão concorrer para a confirmação, eventualmente condicional, das considerações que aventámos como solução às nossas perplexidades e interrogações.

Com efeito, inclinámo-nos a considerar, que os resultados da pesquisa confirmam a existência de uma deficitária ponderação, por parte das estruturas de coordenação educativa, do expectável confronto entre as diferentes representações dos professores, sobre factos relacionados com a organização educativa. Por um lado, pareceu-nos evidente, pela análise dos resultados que obtivemos, a significativa divergência verificada entre o *sentido ideológico lato*,

inerente aos normativos legais que regulamentam o sistema educativo em Portugal e o conjunto de representações construídas pelos professores, *no terreno*, quando *interpretam* os papéis que lhes são cometidos. Veja-se, nomeadamente, a *valorização do mérito profissional* e a *melhoria da organização educativa*, perentoriamente anunciados nos normativos legais referentes à avaliação (de escola, e de desempenho docente) e genericamente *espelhados*¹⁰⁵ nos documentos ditos *estruturantes* da escola (nomeadamente o projeto educativo), em claro confronto com as representações dos professores sobre o mesmo tema, centradas num *retrato distorcido* e num instrumento de *promoção de conflito* (*vide* 5, capítulo V). Por outro lado, e a um nível mais micro-analítico, somos levados a concluir que existem temas estruturantes para o posicionamento estratégico e ideológico da escola, onde é patente uma franca concorrência de representações, no seio do corpo docente de uma mesma escola. A este propósito, julgamos pertinente salientar o conflito inerente às representações construídas pelos docentes, relativamente à *autonomia* de escola. Baseado nos dados empíricos recolhidos, reconhecemos a tendência generalizada de ancoragem dos docentes em torno de duas representações (com um considerável grau de partilha), liminarmente divergentes. Por um lado, os docentes exteriorizaram representações no sentido de considerar a *autonomia importante e desejada*, porém apenas retoricamente consignada pela tutela, no que designámos *autonomia meramente ideológica*. Por outro lado, percecionámos simultaneamente a ancoragem dos docentes em torno de representações construídas sobre a autonomia, que a qualificam como algo de particularmente prejudicial, conotada com uma mitigada *desresponsabilização do estado* perante a escola, bem como com situações perniciosas, inerentes à possibilidade de abuso de poder por parte da estrutura hierárquica (que codificámos mediante o indicador *receio de autonomia*).

De forma adicional, os resultados da nossa pesquisa parecem destacar a natureza *seminal* de algumas representações construídas pelos professores, que tendem a ser generalizadas, independentemente do contexto, ou da condição socioprofissional do docente. Referimo-nos concretamente à tendência que notámos, nas representações dos professores estudados, para uma clara e expressiva desvalorização de alguns documentos (alegadamente estruturantes do agrupamento de escolas), frequentemente conotados como uma espécie de *legitimação da ação educativa*, por um lado, e como resultado de uma *imposição legal*, por outro, no que referenciámos mediante o indicador *cumprimento de obrigações*. Foi efetivamente a

¹⁰⁵Parafraseando Lima (2008, *op. cit.*), a propósito da categoria *escola como reflexo*.

transversalidade com que este padrão de representações foi por nós percecionado, o principal fundamento que nos inclinou a avançar com a hipótese desta *hegemonia figurativa* ser consequência da proliferação e da apropriação generalizada de alguns padrões de representações, porventura fruto da permeabilidade destas a um variado conjunto de influências (algumas eventualmente exteriores e transversais ao contexto educativo - como sejam, reivindicações sindicais, blogues informáticos, redes sociais, afirmações proferidas por “fazedores de opinião”, entre outros). Naturalmente que esta constatação se constitui para nós como mera possibilidade, carecendo necessariamente de confirmação científica, numa formulação que nos parece recolher semelhanças ao trabalho encetado por Benedita Melo (2009), a propósito dos *rankings* escolares, e os seus efeitos na ação (e reflexão) dos professores.

Numa assumida apropriação parcial da conceptualização teórica inerente ao “ciclo de vida”, julgamos ter providenciado contributos conducentes à confirmação da hipótese por nós avançada, no sentido de apontar a regulação das representações construídas pelos professores, pelas condições socio-organizacionais e profissionais dos mesmos.

O exemplo que se nos afigura mais patente desta situação, relaciona-se com as representações construídas pelos professores, a propósito do tema *avaliação*. Tal como referimos anteriormente, os resultados da investigação apontam para o facto de as representações dos professores que qualificam a avaliação como um instrumento de *melhoria da organização educativa*, ou de operacionalização de *objetivos ocultos da tutela*, tenderem a estar associadas a docentes do quadro, com mais tempo de serviço, e que exercem (ou exerceram) funções inerentes a cargos de gestão intermédia ou de direção. Julgamos plausível considerar como justificações para esta ocorrência, por um lado, o distanciamento crítico face a uma situação que, no caso de um docente do quadro, não interfere com a possibilidade de colocação no ano letivo subsequente (como acontece com os docentes contratados), e por, outro, a visão eventualmente mais consolidada e de maior potencial heurístico inerente a um professor com maior experiência profissional (incluindo a referente ao exercício de cargos de coordenação intermédia), que lhe permitirá desvelar, com mais astúcia, eventuais intenções mitigadas, por parte da tutela.

Um dos principais constrangimentos que sentimos no nosso percurso investigativo, prendeu-se com o considerável volume de informação empírica que recolhemos, nomeadamente no que se refere ao registo sonoro da entrevista semiestruturada, e dos *grupos de discussão direcionada*. Apesar de termos efetuado a análise de conteúdo diretamente a partir do registo sonoro, em conformidade com a estratégia metodológica delineada, sentimos necessidade - sob pena de podermos depauperar a densidade informativa do nosso trabalho - de proceder à transcrição, ainda que resumida, de todos os registos sonoros recolhidos. Não obstante termos ensaiado um recurso a *softwares* de reconhecimento de voz, o facto de não termos encontrado nenhum *software* suficientemente fiável e eficaz para a língua portuguesa (ao contrário do sucedido, nomeadamente, para a língua inglesa) forçou-nos a retroceder nesta causa. No entanto, e face ao observado relativamente ao idioma inglês, continuamos convictos de que recolheríamos ganhos de tempo consideráveis pela mobilização desta tecnologia.

Outro condicionalismo que nos assistiu, apesar de considerarmos que será provavelmente transversal a outras pesquisas realizadas no âmbito das ciências sociais, prende-se com a consciência que tivemos de, possivelmente, termos parcelarmente enviesado os dados empíricos recolhidos (aquando da sua codificação mediante o nosso modelo de análise), por força da contaminação dos dados com as nossas próprias representações. Com efeito, apesar das claras advertências (cf. nomeadamente Howarth, 2002; Duveen, 2001; *op. cit.*) tememos efetivamente não ter conseguido, de forma inequívoca e sistemática, o exigível *distanciamento crítico*. Tentámos obviar esta ocorrência pela codificação redundante dos dados empíricos, a que aludimos no capítulo IV.

Reconvocando o argumento explanado por Lima (2011b, *op. cit.*), a propósito da instigação à criatividade dos pesquisadores na área das ciências da educação, mediante a reinterpretação e rearranjo dos referenciais ou *lentes* teóricas mobilizadas pelos mesmos, sentimo-nos, de certa forma, sustentados no que à delineação do nosso quadro teórico de análise diz respeito. Com efeito, julgámos que a operacionalização de novos entrosamentos entre os inúmeros modelos teóricos disponíveis atualmente, poderia redundar na obtenção de *lentes* com *polarizações* diferentes, ainda que resultassem eventualmente deficitárias em algumas das suas valências. Concluído que se encontra o nosso percurso investigativo, consideramos que esta opção contribuiu efetivamente para reforçar o potencial hermenêutico do nosso modelo de análise, resultando numa visualização presumivelmente mais nítida e objetiva da realidade sobre a qual

nos debruçámos, e consequentemente com valias acrescidas no que ao nosso discernimento concerniu.

No que se refere à seleção dos *grupos de discussão direcionada* como técnica principal de recolha de dados empíricos, podemos assertivamente afirmar que, pelo menos no que ao nosso índice de satisfação diz respeito, foi uma aposta efetivamente ganha. Com efeito, e em conformidade com o que havíamos cotejado na bibliografia especializada sobre o assunto (cf. nomeadamente, Gibbs, 1997; Morgan, D., 1997, Ferreira, 2004; Krueger & Casey, 2009), constatámos que, por um lado, a informação recolhida resultou significativamente mais densa e rica, na sequência do amplo debate promovido junto dos docentes participantes em cada *grupo de discussão direcionada*, e por outro lado, especialmente após a comparação que efetuámos com a operacionalização da entrevista semiestruturada, afigura-se-nos significativamente mais provável que os depoimentos recolhidos tenham resultado em discursos menos formais, e simultaneamente menos depurados por força do “discurso expectável”, sendo presumível que se constituam muito mais reveladores das efetivas representações dos professores sobre os assuntos em debate. Especialmente no caso de investigadores menos experimentados com este tipo de técnicas, verificámos a vantagem acrescida de podermos assumir uma postura bastante mais confortável, num quase paralelismo com a conceptualização originária de Vicente de Gournay (1712-1759)¹⁰⁶, *Laissez faire, laissez passer, le monde va de lui-même*. Com efeito, reiteradamente constatámos que, uma vez iniciado o debate, foi-nos possível assumir uma postura de significativa discrição (dado que sentimos necessidade de intervir apenas de forma muito moderada), resultando no que com frequência se nos afigurou como uma *amena e desprendida conversação convival*. Julgamos ter desta forma demonstrado, de forma satisfatória, a pertinência dos *grupos de discussão direcionada* enquanto técnica de recolha de dados no âmbito das ciências sociais. Ademais, a referência explícita de alguns professores participantes neste estudo, às mais-valias que reconheceram nesta técnica, nomeadamente como estratégia para debater, de uma forma mais profícua, temas de interesse à sua atividade educativa, com o intuito de serem encontradas soluções mais consensualmente consolidadas, e expectavelmente

¹⁰⁶ Economista francês, precursor de Adam Smith (1723, 1790), por sua vez considerado o “pai” do *liberalismo económico*.

mais eficientes do que a resultante das reuniões de *trabalho*, em sede dos diversos conselhos ordinariamente constituídos,¹⁰⁷ faz-nos reforçar a convicção acima referida.

Relativamente às mais-valias, do ponto de vista empírico, do nosso contributo investigativo, julgamos que as 726 intervenções de professores registadas¹⁰⁸, codificadas mediante o nosso modelo teórico de análise, poderão constituir um válido recurso de informação, que poderá inclusivamente propiciar análises operacionalizadas mediante quadros teóricos distintos daqueles que utilizámos. Analisados mediante um pendor de cariz eventualmente mais holístico, poderão igualmente contribuir para desvelar a *conceção compósita* do papel da escola, que é representada por diferentes agentes educativos, neste caso, professores.

Naturalmente reconhecemos *deficits* e condicionalismos neste nosso esforço de atualização do “estado da arte” relativamente ao conhecimento teórico e empírico no campo das ciências da educação, mais concretamente no que se refere ao estudo das organizações escolares. Com efeito, uma sumária pesquisa bibliográfica efetuada em repositórios eletrónicos de instituições de ensino superior, revela, sem grande possibilidade de refutação, que o tema inerente ao estudo das organizações escolares constitui-se um domínio vastamente disputado pela comunidade científica nas últimas décadas, nomeadamente no âmbito de trabalhos conducentes à obtenção do grau de mestre ou de doutor. Neste sentido, não se afigura muito axiomática a égide de (mais uma) dissertação de mestrado, enquanto garante da validade, pertinência e particularmente singularidade do trabalho desenvolvido. Julgamos que a sensação de *déjà vu* relativamente ao conhecimento empírico ou teórico alegada e eventualmente construído em dissertações de mestrado será, com elevada probabilidade, um lugar-comum. Cientes desta ocorrência, aventuramos, no entanto, a audácia de considerar que o nosso trabalho possa despertar novas problemáticas de investigação, reconceptualizações do nosso modelo de análise, ou o mero aprofundamento da pesquisa que encetámos. É nesta linha ideológica que encaramos a sugestão de pistas para novas investigações, que apresentaremos de seguida.

Por um lado, e em conformidade com o que reconhecemos anteriormente, temos consciência dos condicionalismos inerentes à generalização de resultados e conclusões originários de pesquisas baseadas em metodologias de *estudo de caso*. Uma possível alternativa para obviar esta situação, poderia passar pela operacionalização de uma metodologia de “estudo

¹⁰⁷ e, num acrescento nosso, basicamente como resultado de *procedimentos institucionalizados*.

¹⁰⁸ Em sede de grupo de discussão direcionada e de entrevista semiestruturada.

de caso múltiplo” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 97)¹⁰⁹, sendo efetuadas observações mais aprofundadas em professores de um agrupamento de escolas, posteriormente complementadas com “observações menos intensivas e menos extensas noutros locais com o objectivo de contemplar a questão da generalização” (*idem, ibidem*). A análise simultânea a dois estabelecimentos de ensino prender-se-ia com a importância conferida à aferição da existência de representações de docentes que se afigurassem transversais ao contexto escolar específico, e deste modo, não revelassem dependências significativas das estruturas formais e informais de uma dada organização escolar. Consideramos ser expectavelmente consensual considerar que tal abordagem resultaria numa pesquisa mais rica e densa, conduzindo à obtenção de resultados presumivelmente mais vastos e fidedignos.

Importará neste momento salientar que consideramos manifestamente incipiente a inferência de generalizações com base no estudo de apenas dois contextos escolares. Nesta linha de razão, consideramos igualmente pertinente a realização de investigação baseada em grande número, nomeadamente para inferir a existência (ou não) de dependência significativa do ponto de vista estatístico, entre algumas variáveis nominais, e variáveis de intervalo, designadamente, entre a representação dominante partilhada por um conjunto de professores, e o tempo de serviço, o cargo desempenhado, o grupo disciplinar, a idade, a detenção de formação especializada (nomeadamente em administração educacional), entre outros. Deste modo, para além da estatística descritiva, poderiam ser efetuados alguns testes de relação entre variáveis, nomeadamente o teste do Qui-Quadrado, Anacor ou MCA para variáveis nominais, (para testar por exemplo se existem “perfis” de professores segundo a representação que fazem da escola), ou o teste Eta (para testar se uma determinada representação depende da idade por exemplo), o teste de Kolmogorof-Smirnov (para testar se uma dada representação depende do género), ou ainda a análise de *clusters* (para detetar grupos homogêneos de professores com base nas suas representações). No entanto, e na esteira de Bogdan & Biklen (1994), cumpre-nos destacar o risco de enveredar por uma análise de tipo híbrida, simultaneamente do tipo qualitativa e quantitativa, que pode resultar num trabalho “que não preenche os requisitos de qualidade para nenhuma das abordagens” (p. 63). Julgamos, no entanto, que importará averiguar a pertinência e a exequibilidade desta estratégia metodológica, enquanto contributo válido tendente à clarificação da problemática em estudo.

¹⁰⁹ Que efetivamente foi por nós equacionada, mas que nos vimos forçados a abandonar, por considerarmos que o volume de informação envolvido seria incomportável, extravasando o âmbito deste trabalho.

Por último, enunciaremos uma das inquietudes que não conseguimos efetivamente desvanecer com a realização deste trabalho. Uma visão panorâmica dos dados empíricos recolhidos no âmbito desta investigação, leva-nos a considerar a suposição de que a representação que um docente constrói, a respeito do funcionamento da organização escolar (posteriormente analisada, pelo investigador, à luz do *modelo do funcionamento díptico escola como organização*, cf. Lima, *op. cit.*) poderá encontrar paralelismos com a conceptualização inerente ao *ciclo de vida* do professor.(cf. Huberman, entre outros, *op. cit.*). Neste sentido, consideramos que importaria indagar a existência de dependência, estatisticamente significativa, entre as variáveis *face do modelo díptico* e *fase do ciclo de vida* e, a existir, se estaríamos na presença de uma relação linear e unívoca, ou, pelo contrário, se são notórios *avanços* e *retrocessos*, na forma como o docente representa a organização ao longo da sua carreira. No entanto, a estratégia de análise por nós mobilizada nesta investigação não nos permitiria a obtenção de uma resposta fiável sobre este assunto, designadamente por insignificância estatística, associada à insuficiente dimensão da amostra. Deste modo, remetemos esta problemática para investigações ulteriores.

Finalizada a nossa incursão investigativa, que efetivamente conjecturamos constituir-se apenas como um breve interregno, julgamos ter atingido, de forma satisfatória, os nossos principais desígnios. Pelo menos os mais imediatos. Confrontámo-nos com perplexidades, constrangimentos, fadiga...na assertiva certeza porém de termos alcançado um claro enriquecimento pessoal, profissional e *espiritual*. Mas também uma inquietude acrescida. Consideravelmente acrescida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Obras, capítulos, artigos e textos publicados

- Abric, J. (1994a). Les représentations sociales: aspects théoriques. In: J. C. Abric (Dir.). *Pratiques sociales e représentations*. Paris: Presses Universitaires de France, 11-35.
- Abric, J. (1994b). L'organisation interne des représentations sociales: système central et système périphérique. In : C. Guimelli. *Structures et transformations des représentations sociales*. Lausanne : Delachaux et Niestlé, 73-83.
- Abric, J. (1996). Les représentations sociales: une notion en construction, des méthodologies spécifiques, un champ d'application considérable celui des pratiques sociales. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, (28), 14-15.
- Abric, J. (1998). Abordagem estrutural das representações sociais: desenvolvimentos recentes. In: P. Campos, M. Loureiro (Orgs.). *Representações sociais e práticas educativas*. Goiânia: Editora da UCG, 37-57.
- Abric J. (2001). O estudo experimental das representações sociais. In: D. Jodelet (org). *As representações sociais*. Rio de Janeiro: Editora EdUERJ, 155–172
- Abric, J. (2003). La recherche du noyau central et de la zone muette des représentations sociales. In: J. Abric (org.). *Méthodes d'étude des représentations sociales*. Saint-Agne: ÉRÈS, 59-80.
- Afonso, A. (1998). *Políticas Educativas e Avaliação Educacional. Para uma análise sociológica da reforma educativa em Portugal 1985-1995*. Braga: Centro de Investigação da Universidade do Minho.
- Afonso, A. (2009). Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável: Crítica à accountability baseada em testes estandardizados e rankings escolares. *Revista Lusófona de Educação*, (13), 13-29.
- Alves-Mazotti, A. (1996). O debate atual sobre os paradigmas de pesquisa em educação. *Cad. Pesq.*, (96), 15-23.

André, M., Hobold, M. (2009). A profissão docente nas representações de estudantes de licenciatura. In: C. Sousa, L. Pardal, L. Villas Bôas (orgs.) *Representações Sociais sobre o Trabalho Docente*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 223 - 232.

Alves-Mazzotti, A., Maia, H., Silva, E., Bruna, V. (2009). Nivel de formação e representações de professores das séries iniciais – do ensino fundamental sobre o seu próprio trabalho. In: C. Sousa, L. Pardal, L. Villas Bôas (orgs.) *Representações Sociais sobre o Trabalho Docente*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 145-158.

Alvesson, M. (2002). *Understanding Organizational Culture*. London: Sage.

Andrade, D., Silva, B., Santos, G., Duarte, I., Rangel, K. (2009). Evocações e metáforas sobre professor: explorações em torno das representações sociais de licenciados da universidade de mato grosso. In: C. Sousa, L. Pardal, L. Villas Bôas (orgs.) *Representações Sociais sobre o Trabalho Docente*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 129-142.

Bacharach, S. (1980). *Power and Politics in Organizations*. San Francisco: Jossey-Bass.

Bacharach, S. (1988). Notes on Political Theory of Educational Organizations. In: A. Westoby (Ed.). *Culture and Power in Educational Organizations*. Milton Keynes: Open University Press, 277-288.

Balbridge, J. (1971). *Power and Conflict in the University*. New York: John Wiley & Sons.

Ball, S. (1987). *The Micro-Politics of the School. Towards a Theory of School Organization*. London: Methuen.

Barbier, J. (1996). *Elaboração de projectos de acção e planificação*. Porto: Porto Editora.

Barroso, J. (1992) Fazer da escola um projecto. In: R. Canário (Org.), *Inovação e projecto educativo da escola*. Lisboa: Educa, 17-55.

Barroso, J. (1996a). *Autonomia e Gestão das Escolas*. Lisboa: Ministério da Educação.

Barroso, J. (1996b). O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída. In: J. Barroso (Org.). *O estudo da escola*. Porto: Porto Editora, 167-189.

- Barroso, J. (2004). A autonomia das Escolas: Uma Ficção Necessária. *Revista Portuguesa de Educação*, 17(2), 49-83.
- Bassey, M. (2000). *Case Study Research in Educational Settings*. Buckingham: Open University Press.
- Bell, L. (1989). Ambiguity models and secondary schools: a case study. In: T. Bush (ed.) *Managing Education: Theory and Practice*. Buckingham: Open University Press.
- Berg, B. (1998). *Qualitative Research Methods for the Social Sciences (3rd edition)*. Needham Heights: Allyn & Bacon.
- Berry, J. (1989). Impedes etics, emics and derived etics: The operationalization of a compelling idea. *International Journal of Psychology*, (24), 721-735.
- Bogdan, R.; Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bolman, L.; Deal, T. (1984). *Modern Approaches to Understanding and Managing Organizations*. São Francisco: Jossey-Bass.
- Bolman, L., Deal, T. (1991). *Reframing Organizations: Artistry, Choice and Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Braga da Cruz, M *et. al.* (1988). A Situação do Professor em Portugal. *Análise Social* (XXIV), 1187-1293.
- Bush, T. (1995). *Theories of educational management*. London: Paul Chapman.
- Bush, T. (2003). *Theories of educational leadership and management. (3rd edition)*. London: Sage.
- Canavarro, J. (2000). *Teorias e Paradigmas Organizacionais*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Costa J. (1997). *O Projecto Educativo de Escola e as Políticas Educativas Locais*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Costa, J. (2003) Projectos Educativos das Escolas: Um Contributo para a sua (Des)Construção. *Revista Educação e Sociedade*, 24(85), 1319-1340.

Costa, J. (2004) Construção de Projectos Educativos nas Escolas: Traços de um percurso debilmente articulado. *Revista Portuguesa de Educação*, 17(2), 85-114.

Costa, J. (2007). *Projectos em Educação. Contributos de análise organizacional*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Cohen, I. (2002). Teorias da acção e da praxis. *In*: B. S. Turner (Ed.). *Teoria social*. Lisboa: Difel, 111-142.

Cohen, M.; March, J (1986). *Leadership and Ambiguity: The American College President*. Boston: Harvard School Press.

Cohen, M.; March, J.; Olsen, J. (1972). A Garbage Can Model of Organizational Choice. *Administrative Science Quarterly*, 17 (1), 1-25.

Costa, J. (1996). *Imagens Organizacionais de Escola*. Porto: ASA.

Duveen, G. (1997). Psychological development as a social process. *In*: L. Smith; P. Tomlinson; J. Dockerell (Eds.). *Piaget, Vygotsky and beyond*. London: Routledge.

Duveen, G. (2001). The Power of Ideas. *In*: S. Moscovici. *Social representations - explorations in social psychology*. New York: New York University Press.

Duveen, G.; DeRosa, A. (1992). Social representations and the genesis of social knowledge. *Ongoing Production on Social Representations*, 1, 94-108.

Duveen, G.; Lloyd, B. (1993). An ethnographic approach to social representations. *In*: G. Breakwell; D. Canter (Eds.). *Empirical approaches to social representations*. Oxford: Oxford University Press, 90-109.

Durkheim, E. (2001). *Las Reglas del Método Sociológico*. Mexico: Fondo de Cultura Económica.

Farr, R. (1987). Social Representations: a French Tradition of Research. *Journal of the Theory of Social Behaviour*, 17(4), 343-69.

Farr, R. (1993). Theory and method in the study of social representations. *In*: G. Breakwell; D. Canter (Eds.). *Empirical approaches to social representations*. Oxford: Oxford University Press, 15-38.

- Ferreira, V. (2004). Entrevistas focalizadas de grupo: Roteiro da sua utilização numa pesquisa sobre o trabalho nos escritórios. In: *Actas dos ateliers do Vº Congresso Português de Sociologia – Sociedades Contemporâneas: Reflexibilidade e Acção*. http://www.aps.pt/cms/docs_prv/docs/DPR46291f9a72c00_1.pdf [Acedido a 06.01.2012].
- Formosinho, J. (1992). O dilema organizacional na escola de massas. *Revista Portuguesa de Educação*, 5(3), 23-48.
- Gatti, B. (1996). Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade. *Educação*, 31, 13-24.
- Gauthier, J. (2004). A questão da metáfora, da referência e do sentido em pesquisas qualitativas: o aporte da sóciopoética. *Revista Brasileira de Educação*, 25, 127-142.
- Gibbs, A. (1997). *Focus Groups*. Department of Sociology, University of Surrey. <http://www.soc.surrey.ac.uk/sru/SRU19.html> [Acedido a 06.01.2012].
- Gomes, R. (1993). *Culturas de escola e identidades dos professores*. Lisboa: EDUCA.
- Guba, E. (1990). *The paradigm dialog*. London: Sage.
- Guba, E.; Lincoln, Y. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Guba, E.; Lincoln, Y. (1998). Competing paradigms in social research. In: N. K. Denzin; Y. S. Lincoln (Eds.). *The landscape of qualitative research*. London: Sage, 195-220.
- Guba, E.; Lincoln, Y. (1989). *Fourth generation evaluation*. Newbury Park, CA: Sage.
- Guba, E.; Lincoln, Y. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In: N. Denzin e Y. Lincoln (eds). *Handbook of Qualitative Research*. London: Sage, 105-117.
- Greenfield, T. (1973). Organizations as social inventions: rethinking assumptions about change. *Journal of Applied Behavioural Science*, 9(5), 551-574.
- Greenfield, T. (1980). The man who comes back through the door in the wall: discovering truth, discovering self, discovering organizations. *Educational Administration Quarterly*, 16(3), 26-59.

- Greenfield, T. (1994). Organizations as social inventions: rethinking assumptions about change. In: T. Bush (Ed) *Managing Education: Theory and Practice*. Milton Keynes: Open University Press, 81-95.
- Hoyle, E. (1988). Micropolitics of Educational Organizations. In: A. Westboy (Ed.) *Culture and Power in Educational Organizations*. Milton Keynes: Open University Press, 255-269.
- Hoyle, E. (1999). The two faces of micropolitics. *School Leadership and Management*, 19(2), 213-222.
- Howarth, C. (2002). Using the theory of social representations to explore difference in the research relationship. *Qualitative research*, 2 (1), 21-34.
- Huberman, M. (1992). O Ciclo de vida profissional dos professores. In: A. Nóvoa. (org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 31-61.
- Jodelet, D. (1989). *Représentations sociales: un domaine en expansion*. Paris : P.U.F..
- Jodelet, D. (1999). *Les représentations sociales*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Kitzinger, J. (1995). Introducing focus groups. *British Medical Journal*, 311, 299-302.
- Krueger, R., Casey, M. (2009). *Focus Groups: A Practical Guide for Applied Research*. London: Sage.
- Lefebvre, H. (1983). *La presencia y la ausencia: contribución a la teoría de las representaciones*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Lima, J. (1992). *O corpo docente no espaço social - as representações dos professores das escolas secundárias da Região Autónoma dos Açores (1990)*. Lisboa: UNL.
- Lima, L. (1992). *A escola como organização e a participação na organização escolar: Um Estudo da Escola Secundária em Portugal (1974-1988)*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Lima, L. (1996a). *Construindo Modelos de Gestão Escolar*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional / Ministério da Educação.

- Lima, L. (1996b). Construindo um Objecto: para uma análise crítica da investigação portuguesa sobre a escola. In: J. Barroso (org.). *O Estudo da Escola*. Porto: Porto Editora, 15-39.
- Lima, L. (1997). O paradigma da educação contábil — políticas educativas e perspectivas gerencialistas no Ensino Superior em Portugal. *Revista Brasileira de Educação*, 4, 43-59.
- Lima, L. (2003). *A Escola como Organização Educativa: Uma Abordagem Sociológica*. São Paulo: Cortez.
- Lima, L. (2008). A “escola” como categoria na pesquisa em educação. *Educação Unisinos*, 12(2), 82-88.
- Lima, L. (2011a). Avaliação, competitividade e hiper-burocracia. In: M. Alves; J.-M., Ketele (orgs.). *Do Currículo à Avaliação, da Avaliação ao Currículo*. Porto: Porto Editora, 71-82.
- Lima, L. (2011b). Concepções de Escola: para uma hermenêutica Organizacional. In: L. Lima (org.). *Perspectivas de Análise Organizacional das Escolas*. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão, 15-58.
- Lima, R.; Fernandes, M.; Gonçalves, M. (2009). Pedagogia, letras, matemática: representações sociais de universitários sobre o trabalho de professor. In: C. Sousa, L. Pardal, L. Villas Bôas (orgs.). *Representações Sociais sobre o Trabalho Docente*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 183-194.
- Markus, H.; Zajonc, R. (1985). The cognitive perspective in social psychology. In: G. Lindzey; E. Aronson (eds.). *Handbook of Social Psychology (3.ª ed.)*. New York: Random House, 1, 137-230.
- Martin, J. (1992). *Organizational Culture. Mapping the Terrain*. London: Sage.
- Matheson, J. (2007). The voice transcription technique: Use of voice recognition software to transcribe digital interview data in qualitative research. *The Qualitative Report*, 12(4), 547-560. Acedido a 30/01/2012 em <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR12-4/matheson.pdf>.
- Mazzotti, T. (2008). *Doutrinas Pedagógicas: máquinas produtoras de litígios*. Marília: Poiesis Editora.
- Melo, B. (2009). *Os professores do ensino secundário e os rankings escolares. Reflexos da reflexividade mediatizada*. V.N. Gaia: Fundação Manuel Leão.

- Menin, M.; Leite, Y.; Shimizu, C.; Zechi, J.; Gomes, A.; Guimarães, C., (2009). Representações sobre o trabalho do professor: comparações entre Pedagogia e Licenciaturas, primeiro e último ano de formação. In: C. Sousa; L. Pardal; L. Villas Bôas (orgs.). *Representações Sociais sobre o Trabalho Docente*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 209-222.
- Merriam, S. (1988). *The case study research in education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Merton, R.; Kendall, P. (1946). The Focused Interview. *American Journal of Sociology*, 51, 541-557.
- Meyerson, D.; Martin, J. (1987). Cultural Change: An Integration of three Different Views. *Journal of Management Studies*, 24, 623-647.
- Moran, E., Volkwein, J. (1992). The Cultural Approach to the Formation of Organizational Climate. *Human Relations*, 45(1), 19-47.
- Morgan, D. (1992). Designing focus group research. In: M. Stewart; F. Tudiver; M. Bass; E. Dunn; P. Norton (Eds.). *Tools for primary care research*. Newbury Park, CA: Sage, 194-208.
- Morgan, D. (1993). *Successful focus groups: Advancing the state of the art*. Newbury Park, CA: Sage.
- Morgan, D. (1997). *Focus Groups as Qualitative Research (2nd edition)*. London: Sage.
- Morgan, D. (1998). *The Focus Group Guidebook*. London: Sage.
- Morgan, G. (1980). Paradigms, Metaphors and Puzzle Solving in Organizational Theory. *Administrative Science Quarterly*, 25, 605-622.
- Morgan, G. (2006). *Imagens da Organização*. São Paulo: ATLAS.
- Moscovici, S. (1976a). *Social Influence and Social Change*. London: Academic Press.
- Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse, son image et son public*. (2. éd. entièrement refondue). Paris: Presses universitaires de France.
- Moscovici, S. (1972). Theory and Society in Social Psychology. In: J. Isreal; H. Tajfel (Eds.). *The Context of Social Psychology: A critical assessment*. London: Academic Press, 17-68.

- Moscovici, S. (1984). The phenomenon of social representations. In: R. Farr; S. Moscovici (Eds.), *Social Representations*. Cambridge: Cambridge University Press, 3-69.
- Moscovici, S. (1993). *The invention of society: psychological explanations for social phenomena*. Cambridge: Mass: Blackwell.
- Moscovici, S. (2001a). *Social representations - explorations in social psychology*. New York: New York University Press.
- Nisbett, J.; Watt, J. (1984). Case Study. In: J. Bell *et. al.* (Eds.). *Conducting Small-scale Investigations in Educational Management*. London: Harper & Row, 79-92.
- Nóvoa, A. (1992). Os professores e as suas Histórias de Vida. In: A. Nóvoa (org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 11 -30.
- Placco, V.; Souza, V.; Orsolon, L.; Silvestre, M.; Vieira, M.; Benachio, M.; Moura, A. (2009). Movimentos identitários de professores: representações do trabalho docente. In: C. Sousa; L. Pardal; L. Villas Bôas (orgs.). *Representações Sociais sobre o Trabalho Docente*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 63-74.
- Pardal, L.; Neto-Mendes, A.; Martins, A.; Gonçalves, M.; Pedro, A. (2009). Identidade e trabalho docente: representações sociais de futuros professores. In: C. Sousa; L. Pardal; L. Villas Bôas (orgs.). *Representações Sociais sobre o Trabalho Docente*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 33-52.
- Penin, S.; Silva, S. (2009). Lefebvre e Moscovici: algumas interfaces para o estudo das representações na área da educação. In: C. Sousa; L. Pardal; L. Villas Bôas (orgs.). *Representações Sociais sobre o Trabalho Docente*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 53, 62.
- Quivy, R.; Campenhoudt, L. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva Editores.
- Reinharz, S. (1992). *Feminist Methods in Social Research*. New York: Oxford University Press.
- Roldão, M. (2007). Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*. 12(34), 94-104.

Sackney, L., Mitchell, C. (2001). Postmodern Expressions of Educational Leadership. In: K. Leithwood and P. Hallinger (eds). *The Second International Handbook of Educational Leadership and Administration*, Dordrecht: Kluwer, 881-913.

Sanches, F. (1992). *Cultura organizacional : um paradigma de análise da realidade escolar*. Lisboa: Gabinete de Estudos e Planeamento - Ministério da Educação.

Sarmiento, M. (1994). *A vez e a voz dos professores: contributo para o estudo da cultura organizacional da escola primária*. Porto: Porto Editora.

Sergiovanni, T. (1984). Cultural and Competing perspectives in administrative Theory and Practice. In: T. Sergiovanni; J. Corbally (eds.). *Leadership and Organizational Culture*. Chicago, IL: University of Illinois Press, 1-12.

Sharma, S. (2009). *Educational Management: A Unified Approach of Education*. New Delhi: Global India Publications.

Schatzman, L.; Strauss, A. (1973). *Field research: Strategies for a natural sociology*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Sousa, C.; Pardal, L.; Villas Bôas, L. (orgs.) (2006). *Representações Sociais sobre o Trabalho Docente*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Sousa, C.; Villas Bôas, L. (2006). Introdução. In: C. Sousa, L. Pardal, L. Villas Bôas (orgs.) *Representações Sociais sobre o Trabalho Docente*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 9-14.

Sousa, C.; Tavares, M.; Villas Bôas, L. (2006). Apresentação do Estudo: Representações Sociais sobre o trabalho docente. In: C. Sousa, L. Pardal, L. Villas Bôas (orgs.). *Representações Sociais sobre o Trabalho Docente*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 15-30.

Stake, R. (1994). Case studies. In: N. K. Denzin; Y. S. Lincoln (Eds.). *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA: Sage, 435-454.

Stake, R. (2007). *A Arte da Investigação com Estudos de Caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Starratt, R. (2001). Democratic leadership theory in late modernity: an oxymoron or ironic possibility? *International Journal of Leadership in Education*, 4(4), 333-352.

- Teodoro, A. (2004). Um estudo europeu sobre os professorês. Atractividade, perfil e conteúdo ocupacional da profissão docente. In: Á. Adão; E. Martins (orgs). *Os professores: identidades (re)construídas*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas, 61- 70.
- Torres, L. (1997). *Cultura Organizacional Escolar. Representações dos Professores numa Escola Portuguesa*. Oeiras: Celta.
- Torres, L. (2001). A Cultura Organizacional na (Re)conceitualização da Formação em Contextos Organizacionais. *Cadernos de Ciências Sociais*, 22, 119-150.
- Torres, L. (2004) *Cultura organizacional em contexto educativo - sedimentos culturais e processos de construção do simbólico numa escola secundária*. Braga: Universidade do Minho.
- Torres, L. (2005). Cultura Organizacional no Contexto Escolar: o regresso à escola como desafio na reconstrução de um modelo teórico. *Ensaio. Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 13(49), 435-451.
- Tuckman, B. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vala, J. (1993). Representações sociais: para uma psicologia social do pensamento social. In: J. Vala; M.Monteiro (eds.). *Psicologia Social*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 353-384.
- Wallace, M. (1999). Combining Cultural and Political Perspectives on Educational Administration: The Best or Worst of Both Conceptual Worlds?. In: T. Bush et al. (eds.) *Educational Management: redefining theory, policy and practice*. London: Paul Chapman, 129-141.
- Weber, M (1947). *The theory of social and economic organizations*. London: William Hodge.
- Weick, K. (1976). Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. *Administrative Science Quarterly*, 21(1), 1-19.
- Wragg, E. (1984). Conducting and Analyzing Interviews. In: J. Bell *et. al.* (Eds.). *Conducting Small-scale Investigations in Educational Management*. London: Harper & Row, 156-176.

2. Legislação

Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de Abril (Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário).

Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril (aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário).

Decreto-Lei n.º 75/2010, de 23 de junho (Procede à décima alteração ao Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de Abril).

3. Outros documentos

PEE (2009) – Projeto Educativo (referente ao Agrupamento de Escolas Estudado). Disponível na página eletrónica do agrupamento, acedido a 06/01/2012.

IGE (2009) *Avaliação externa das escolas – relatório de escola* (referente ao Agrupamento de Escolas Estudado). Disponível em <http://www.ige.min-edu.pt>, acedido a 06/01/2012.

IGE (2011) *Avaliação Externa das Escolas – Relatório 2010-2011* Disponível em <http://www.ige.min-edu.pt>, acedido a 06/01/2012.

RI (2011) *Regulamento Interno* (referente ao Agrupamento de escolas Estudado). Disponível na página eletrónica do agrupamento, acedido a 06/01/2012.

AA (2011) *Relatório de Avaliação do Agrupamento* (referente ao Agrupamento de Escolas Estudado). Disponível na plataforma *moodle* do agrupamento, acedido a 06/01/2012.

APÊNDICE I - Roteiro *grupo de discussão direcionada*

1. Agradecimento;
2. Garantia de anonimato e solicitação de permissão para gravação áudio;
3. Contextualização da dissertação: *Escola mosaico: as representações dos professores e o choque de racionalidades na organização escolar*;
4. Contextualização da técnica *focus group* e do papel moderador do investigador;
5. Liberdade de contextualização em diferentes organizações educativas;
6. Liberdade de mobilização de representações próprias ou percebidas;
7. Breve apresentação individual (referência a tempo de serviço, número de escolas e cargos ocupados).

[illegible]

[illegible]

[illegible]

[illegible]

APÊNDICE II – Caracterização da amostra

Codificação		n agrup	Grupo discussão direcionada 1						Grupo discussão direcionada 2						Grupo discussão direcionada 3						n amostrar	%	%	
			FG1.	FG1.	FG1.	FG1.	FG1.	FG1.	FG2.	FG2.	FG2.	FG2.	FG2.	FG2.	FG3.	FG3.	FG3.	FG3.	FG3.	FG3.				FG3.
Idade	21 a 30 anos	2																				0	0	1,1
	31 a 40 anos	73					x	x	x	x	x			x					x			7	36,8	41,0
	41 a 50 anos	70				x							x							x	x	8	42,1	39,3
	51 a 60 anos	32	x	x								x			x							4	21,1	18,0
	Sup. 60 anos	1																				0	0	0,6
Sexo	Feminino	152	x	x	x			x	x	x	x		x	x			x	x	x	x	15	78,9	85,4	
	Masculino	26					x					x			x			x			4	21,1	14,6	
Nível de Ensino	1º CEB	30			x								x			x					4	21,1	16,9	
	2º, 3º CEB, Secundário	141	x			x	x	x	x	x			x		x			x	x	x	x	14	73,7	79,2
	Educação de Infância	7										x									1	5,3	3,9	
Departamento	Educação Pré-Escolar	7										x									1	5,3	3,9	
	1º CEB	29			x								x			x					4	21,1	16,3	
	Matemática e C. Exp.	54				x			x	x								x	x	x	7	36,8	30,3	
	Expressões	29																			1	5,3	16,3	
	C.Sociais e Humanas	19					x			x			x				x				5	26,3	10,7	
	Línguas	34	x																		1	5,3	19,1	
	Formadores Externos	6																			0	0	3,4	
Experiência Profissional	1-6 anos	8																			0	0	4,5	
	7-12 anos	44					x	x		x								x			4	21,1	24,7	
	13-18 anos	53							x				x	x							4	21,1	29,8	
	19-24 anos	44				x									x	x		x		x	6	31,6	24,7	
	25-30 anos	18	x												x						3	15,8	10,1	
	mais de 30 anos	11			x							x									2	10,5	6,2	
Experiência no Agrupamento	Sem experiência	23																			0	0	12,9	
	7 a 12 anos	16							x									x			2	10,5	9,0	
	1 a 6 anos	102			x			x	x			x	x	x			x				10	52,6	57,3	
	13 a 18 anos	26				x								x					x	x	6	31,6	14,6	
	19 a 24 anos	11	x																		1	5,3	6,2	
Vínculo	Quadro Escola / Aerrun	123	x	x	x				x		x		x	x	x	x	x	x	x	x	15	83,3	69,1	
	QZP	15																			0	0	8,4	
	Contratado	40					x	x			x										3	16,7	22,5	
Habilitação Profissional	Prof. incluída habilitações	129			x	x	x		x			x	x	x			x	x	x	x	14	73,7	72,5	
	Profissionalização serviço	43	x					x			x				x		x				5	26,3	24,2	
	Não Profissionalizado	6																			0	0	3,4	

APÊNDICE III – Transcrição resumida - *grupo discussão direcionada 1*

Missão de escola

“[...] de ano para ano se torna muito mais vasto o papel do professor e a missão do professor. Tudo assenta de facto num elemento estruturante que é formar cientificamente, mas as solicitações que a sociedade nos exige e até o próprio Ministério da Educação leva-nos a ter a incumbência de uma formação genérica do aluno em várias áreas, portanto nós somos polivalentes... em termos de formação dos alunos...passando pela educação sexual até... até... às regras básicas de educação” (FG1.1). 1

“[...] neste momento nós vemo-nos muitas vezes a braços com imensas dificuldades, porque queremos trabalhar aquilo que à escola é, acho eu, a primeira função, que é instruir, não é?... ajudar os alunos nesse aspeto... e passamos uma grande parte do tempo hoje a educar também, e acho que muitos desses valores se as crianças não os trouxerem de casa vai dificultar a missão da escola, e muito! E vemo-nos a braços com muitas dificuldades, e a escola muitas vezes se calhar acaba por não cumprir aquele que é o primeiro papel, exatamente por essa falta de valores e de vontade de aprender e valorizar a escola” (FG1.2). 2

“[...] em contrapartida, a sociedade exige-nos isso... e em contrapartida atualmente não nos reconhece este valor estruturante e fundamental da formação das pessoas, porque de facto, se pensarmos bem, qualquer cidadão de qualquer área passa pelos professores...passa pelas mãos dos professores... enquanto os outros licenciados, só vai ao médico quem está doente...” (FG1.1). 3

“[...] A escola passou a ser um depósito...é verdade..(FG1.6) 4

“[...] aquilo tem que cobrir as necessidades todas.. só não cobre a de doença de ir ao hospital.. de resto....” (FG1.6) 5

“[...] ‘quero ir as compras não posso levar o meu filho porque ele porta-se mal’ - eu ouço isto! (FG1.3) 6

“[...] “É um ATL (FG1.4) 7

“[...] “vais para a escola dizes que tens febre que eles levam-te ao hospital.... (FG1.1) 8

“[...] há problemas que não compete à escola resolvê-los” (FG1.6) 9

“[...] nós assumimos que temos que resolver tudo, e não é verdade” (FG1.3) 10

“[...] a sociedade mudou...mudou... portanto a escola também tem que mudar...há coisas que têm que mudar...” (FG1.2) 11

“[...] eu penso que isso vem na sequência da massificação em termos de quantidade de alunos. Se antes por exemplo os alunos se limitavam a fazer uma quarta classe... por exemplo... e depois abandonavam a escola...era muito frequente... claro que os alunos tinham uma qualidade muito maior...” (FG1.4) 12

“[...] eu não atribuo isso só à massificação, atribuo sim à falta de valores...as crianças virem...serem acolhidas na escola não cria qualquer problema... o que está a criar problema é a falta de valores ... o não valorizar a escola também... o saber estar... tudo isso....(...) cada vez se nota uma diferença maior no grupo que entra: no saber estar, no valorizar a escola... e estão-nos a exigir que façamos aquilo que a família não faz.” (FG1.2) 13

“[...] Sabes o que é que me preocupa nisso? É nos estarmos... a começar a mecanizar uma forma de reação... que nessa sequência.. ou seja... nós estamos a dar aos alunos aquilo que de facto é preciso mas estamos quase que a institucionalizar alguns comportamentos.. hoje tive um exemplo concreto... uma diretora de turma que falava com uma encarregada de educação e a encarregada de educação acusava a diretora de turma de ter levado o filho para a psicóloga sem ter pedido autorização.... Não foi bem este o processo... mas de facto já nos acontece isso... nós já convidamos... ou pedimos.. ou

aconselhamos alunos a ir à psicóloga quase de forma mecanizada... portanto nos já estamos a entrar nesta engrenagem...de acudir a estas exigências todas e de achar-mesmo que isso já é normal” (FG1.1) 14

“[...] nós hoje somos chamados a desenvolver tantos projetos em tantas áreas... é da educação rodoviária... é da educação para a sexualidade que faz parte do programa... é tudo.... que começamos a ter dificuldade... (não sei se vocês sentem isso a nível do 2º, 3º ciclo e secundário), no primeiro [ano de escolaridade] estamos ainda agora com a avaliação do segundo período a sentir isso... não temos tempo suficiente para dar a atenção que o programa também nos exige... vivemos uma vida na escola tão... avassaladora no dia-a-dia que as próprias crianças já sentem essa pressão... é mais um programinha... é outro... que são interessantes, mas temos de ver o que é prioritário... o que é que à escola cabe fazer... não conseguimos fazer tudo... e isso reflete-se também ao nível da pressão que nós professores começamos a ter” (FG1.2). 15

“[...] nós resolvemos tudo...[estamos sufocados pela burocracia] e por todas as análises contantes de dados... uns atrás dos outros... isso não faz sentido!...há coisas que eu começo a deixar para o lado...” (FG1.4). 16

“[...] isso nota-se mais... nós que estamos há mais tempo... noto muita diferença de quando comecei a trabalhar e agora... eu acho que tinha muito mais tempo para os meus alunos... tinha mais tempo para lhes ensinar...” (FG1.3). 17

“[...] recebemos um mail que era preciso fazer um ficheiro com uma série de dados... todas as atividades que foram implementadas... tem o..*pré* e o *pós*... e tinha que se elaborar uma grelha em Excel com todos os dados... eu quando vi aquilo disse: as colegas na reunião vão-me matar...vai ser a primeira coisa....como é que na educação sexual exigem-nos 6 horas semanais e nós vamos demorar muito mais de 6 horas para fazer essa grelha?... E quais são os resultados depois para os alunos? Nós na língua portuguesa, na matemática, nas áreas curriculares, que são muito importantes para os alunos, não temos esse tipo de procedimento! Se calhar é preciso nós pararmos um bocadinho... repensarmos [...] porque depois dizem-nos que não damos resposta... É impossível dar, por muita boa vontade que se tenha! E começa a sentir-se os colegas um bocado desmotivados, um bocado cansados...” (FG1.2) 18

“[...] e a avaliação externa, que nos movimenta de forma diferente” (FG1.1) 19

“[...] eu sinto essa pressão... eu acho que era muito mais exigente com os alunos há uns anos do que agora...porque também... agora nem podemos... temos a tal sombra que nos espera no final que são os exames... mas por outro lado também temos a noção dos alunos que temos e andamos aqui numa...” (FG1.3) 20

“[...] nesses anos o resultado dos exames não tinha um trabalho de publicitação e de análise... que poderia pôr em causa ou beliscar a imagem dos professores... os *rankings* e agora as análises internas...as autoavaliações da escola” (FG1.1) 21

“[...] Eu acho que as escolas e os professores têm um grande defeito que é serem resistentes à mudança...nos quando saímos todos de estudar achamos que podemos mudar a escola....o que eu noto na escola é que às vezes de uma afirmação cada professor faz uma representação.. e se for uma coisa nova.. tu vais ter ali sessenta ou setenta por cento dos professores que vão ser resistentes àquilo...muitas vezes não aceitam sequer o experimentar....isso é um entrave à evolução da escola (FG1.6)” 22

“[...] hoje o que somos é o resultado um bocadinho dos alunos [que éramos]...muito daquilo que eu sou lembro-me que fui assim desde pequenita... na escola. (FG1.3) 23

“[...] o relacionamento que tens com os alunos também é influenciado por isso ([a propósito da pré-experiência de um professor na escola]) (FG1.5) 24

“[...] acho que estes últimos anos. E sente-se se calhar agora.. esse incómodo nas pessoas porque nestes últimos anos nos de meio em meio ano tínhamos alteração de legislações e tínhamos alteração do nosso.. em sala de aula não.. a postura em sala de aula.. mas a nível de escola, a nível de estrutura muita coisa mudou .. e isso também acho que cria cansaço nas pessoas porque tu não avalias para saber se realmente funcionou e já se está a alterar.. e isso também cria nas escolas.. é mais um fator para criar cansaço.. para criar também desconforto...(FG1.2) 25

“[...] a nossa própria maturação ou processo de maturidade tem muito a ver.. o facto de termos filhos... dá-nos uma visão completamente diferente muito mais tolerante e depois a idade e aí falo do poleiro.. a idade... faz-nos saber secundarizar coisas que nos em início de carreira fazemos daquilo um cavalo de batalha.. portanto.. a própria... o próprio processo não digo de envelhecimento...(FG1.1) 26

“[...] “Eu não concordo”.. (FG1.4; FG1.5)) 27

Documentos estruturantes

“[...] é burocracia ...exatamente....mais papéis...mais trabalho...” (FG1.5) 28

“[...] Há resultado prático, eficaz? Não...É uma intenção. Fica-se por uma intenção... uma intenção organizativa” (FG1.1) 29

“[...] eu acho que éramos todos mais felizes se esse trabalho passasse para metade” (FG1.6). 30

“[...] eu não concordo totalmente...não... eu acho que tem de haver (e aqui a experiência já me ensinou isso também)... se calhar nós não trabalhamos é da melhor forma... mas tem de haver algum tipo de documento orientador... porque as escolas deixaram de ser aquele meio pequenino e agora nós estamos num agrupamento, tem que haver algum tipo de documento estruturante... agora se calhar não estamos é a saber trabalhar o melhor possível esse documento... e trabalhar com esse documentos. Se calhar estamos a aprender... Agora que deve haver um projeto...o que é que a escola quer... fazer de uma forma simples... passar para o papel de uma forma simples” (FG1.2). 31

“[...] O que é que queremos fazer? Transmitir conhecimentos e formar minimamente. O resto é folclore... o resto é folclore...[...] O plano anual de atividades para quê que serve? Para ficar ali registado para entregar uma proposta... um relatório que vais à proposta, fazes a mesma coisa e dizes que foi cumprido, e pronto! [...] Tenho sempre...estou sempre preocupada...preocupada porque tenho sempre uma pendureza qualquer para fazer...” (FG1.1) 32

“[...] não sou apologista da forma como as coisas correm... para mim o projeto educativo tem outro fundamento... deve ser de outra forma... e o plano anual de atividades? Devemos ver quais são as dificuldades que nós temos, quais são os problemas, que atividades vamos fazer para dar resposta a estes problemas...E a escola hoje em dia é: atividades, atividades, atividades para dar resposta a quê?... Vamos enquadrar ali....vamos enquadrar ali... mas tu não fizeste a atividade para dar resposta a este problema! Eu concordo com estes documentos...neste aspeto... agora a forma como estamos a fazê-lo é que não é a forma mais correta!” (FG1.2) 33

“[...] O problema é que quanto mais complexos forem esses documentos menos exequíveis são...e menor é a produtividade [...]eu por exemplo trabalhei com a câmara num projeto que era o projeto [X] entretanto fomos lá a uma ação...entretanto deram aos alunos uma coisa que para mim era impossível, porque acho que nem num doutoramento... detestaria fazer uma coisa daquelas... um questionário muito longo... os alunos a partir de certo momento deixaram completamente aquilo e eu também desliguei completamente [...]os alunos desmotivam completamente e eu também desmotivei..... uma coisa demasiadamente...é assim quem é bom a nível de biologia, físico-química, etc. se calhar vai interessar-se por aquilo mas os alunos em termos gerais não vão e eu próprio também desliguei ou seja: muito complexo...muita coisa não dá para fazer... desvirtua logo...desvirtua logo... aquilo que será o projeto” (FG1.4) 34

“[...] sim, sim, sim... é horrível... é horrível...claro [...] não sei se vocês concordam, mas outra coisa que eu acho que não faz sentido: o projeto curricular de turma... Para?...Para?...E um papel... aquilo espremido...dá nada! Eu ainda não consegui perceber qual é o objetivo daquele documento... para as crianças... quais são os benefícios que elas têm? Portanto, acho que há documentos que sim senhora são importantes...elaborados de uma forma simples... objetiva para trabalhar.... agora a quantidade que nós temos...(FG1.2) 35

“[...] planos de recuperação planos de desenvolvimento...(FG1.6) 36

“[...] outros outros...parece que não trabalhaste com o menino até ali vais trabalhar a partir daquele momento...”(FG1.2) 37

“[...] é como se tu trabalhasses com cada um individualmente é falso...é falso... : é impossível com 28 alunos.. não podemos ter a ilusão...”(FG1.6) 38

“[...] redundo tudo em burocracia (FG1.1) 39

“[...]no 1º ciclo não é impossível... ..tem que ser possível...mas mas...mas no 1º...eu...no 1º tem que ser obrigatoriamente temos de respeitar o ritmo das crianças... agora para vocês...”(FG1.2) 40

“[...] mas para nós é muito difícil...”(FG1.6) 41

“[...]para vocês...é impossível...começa porque têm as aulas separadas por tempos.. é diferente.....é diferente...”(FG1.2) 42

“[...]termos a ilusão com 28 alunos aquilo que dizemos todos os nossos alunos vão ouvir da mesma maneira vão interpretar da mesma maneira e vão compreender e interiorizar da mesma maneira é falso e não é 90 minutos que nós vamos que nós vamos chegar a cada um deles.”.(FG1.6) 43

“[...] devíamos ter coisas muito mais funcionais...claro...agir muito mais... agora a questão de escrever: ‘agora vou fazer isto ou fazer aquilo’, cai num papel...que ninguém acredita... que é mesmo assim! (FG1.6) 44

“[...] e nunca mais ninguém vai ler” (FG1.4) 45

“[...] nem o próprio que está a escrever acredita” (FG1.1). 46

“[...] nunca deste contigo no início do ano letivo [...] a ter uma exigência interior, uma necessidade de arrumares a papelada: ‘deixa-me fazer o plano de ação’, ‘deixa-me fazer o regimento’, para quê? Para ficar feito...é...porque não há realmente aquele investimento...aquele empenho que seria desejável... Portanto isso é pura e simplesmente por cumprimento!” (FG1.1) 47

Avaliação

“[...] as taxas que hoje se pedem à escola ...as taxas de sucesso cada vez têm de ser maiores, não é? São seres humanos! Nós moldamos seres humanos! ‘deste 50 agora para o ano dás 55...’ nós podemos ter um grupo de alunos que realmente conseguem atingir uma taxa de sucesso mais elevada, mas pode, por alguma circunstância, isso não acontecer... hoje temos um aluno, amanhã ele sai e vem outro... nós lidamos com seres humanos e acho que temos de começar a ter, ou deveríamos ter algum cuidado com isso... e quem vem de fora avaliar está.... não se preocupa com isso, já tivemos essa experiência dizer: ‘não!.. aconteceu isto a taxa baixou por este e este motivo... baixou!’ porque se esquecem que estamos a lidar com essa massa humana...” (FG1.2) 48

“[...] Nós próprios deixamo-nos manipular por isso...” (FG1.3) 49

“[...] estamos a economizar a escola... fazer percentagens é basicamente isso... a economia aplicada à escola... depois as comparações... as taxas.. é quase como imprimir uma produtividade [...] Isto não é uma empresa...não é uma matéria bruta... não é um par de sapatos que sai bem!” (FG1.4) 50

“[...] trás [mais valias] porque nos põem a marchar de esquerda em linha... põem a marchar de esquerda em linha... põem-nos a marchar em direção ao quê? diminuir.... alterar números e então para alterar números até posso fazer alterações pura e simplesmente...mas cada vez mais se caminha para a representação em números” (FG1.1) 51

“[...] a avaliação de escola não devia ser isso... mas é...pelo contrário e eu a perceção que eu tenho de avaliar escola é... é implementada uma medida para a escola toda para parte é implementada a medida a no final dessa implementação ou após é implementada tem um período para gerir a medida e deveria ser avaliada e aí entrava a avaliação de escola.... funcionou não funcionou... funcionou continua-se ajusta-se ou recua-se.... e é realmente eu acho que tudo se está a traduzir..... e isto às vezes ou melhor às vezes nem se traduz em números traduz-se numa apreciação global...certo certo...não há um número uma percentagem não há uma apreciação global...qualitativa” (FG1.6) 52

“[...] Pois o que me assusta é isso, não é a avaliação em si.” (FG1.2) 53

“[...] não achas que nós somos responsáveis por isso? Nós todos embarcamos nisso. Embora a maioria de nós nem concorde com o que está a fazer, mas somos levados, não é? Forçados....”(FG1.3) 54

“[...] pois mas há coisas que não têm que na minha opinião não têm grande... grande interesse e estas coisas que são fundamentais não.. não... não às vezes não se ... é... é”(FG1.6) 55

“[...] está a haver uma formatação basicamente” (FG1.4) 56

“[...] avaliação externa tu não tens os dados... tens que os ter...”(FG1.2) 57

“[...] isso é uma formatação da escola e não se tem em conta as realidades locais...locais... neste caso em termos profissionais dos pais como é que é se é interior se é litoral.... se é norte se é sul porque isso... bom... varia.... faz variar bastante o que é... que é a área metropolitana Lisboa ou Porto...o que é o resto do país que se calhar vai ter consequências muito diferentes a nível de escola, naturalmente, e estamos a formatar um... um ex-modelo que funciona na Guarda ou em Castelo Branco...é mais o contrário... mais o contrário... mais em Lisboa...ou pode acontecer até noutros países...ou... ou na Finlândia ou na França coisas do género. São realidades totalmente diferentes com... com estruturas em termos sociais totalmente diferentes e que não podem ser aplicadas eu acho que estamos a tentar ver alunos que alunos do Interior têm que ser diferentes literalmente do litoral porque obviamente têm maneiras de ver as coisas diferentes porque os pais são diferentes modos de vida diferentes originam pessoas diferentes é óbvio não é?” (FG1.4) 58

“[...] eu nunca percebi essa pergunta: que escola é que queremos...que escola é que queremos? [...] Eu não consigo individualizar escolas! Eu vejo escola como uma entidade com um objetivo específico: ensinar, formar pessoas! Agora o que é que esta escola tem... tem o que as outras têm! [...] mas então responde-me, o que é isso que escola que queremos? Queremos todos o mesmo! (FG1.1) 59

“[...] não...então...tu eras por exemplo professora do colégio XPTO ou de uma escola que há ali em Coimbra que está muito bem cotada...com certeza que o grupo de professores daquela escola terá uma preocupação ligeiramente diferente da nossa...ligeiramente porquê? porque...essa...que é ligeiramente diferente do nosso não é nós somos uma escola do povo temos aquilo tudo certo?...temos de trabalhar com todo o tipo de alunos e...com certeza que há escolas dão ao luxo de trabalhar com um determinado perfil de alunos... um determinado perfil” (FG1.3) 60

“[...] eu ia exatamente dizer isso... ...a história dos *rankings*...(FG1.2) 61

“[...]exatamente...pronto...queremos todos o mesmo”(FG1.3) 62

“[...] há pessoas que querem a escola para vir executar o seu trabalho... exclusivamente ditar a sua matéria...”(FG1.6) 63

“[...]isso é particularmente... mas a escola que nós queremos, queremos todos a mesma escola...”(FG1.1) 64

“[...] não queremos!...Achas que sim? Não queremos não! Não...Não concordo...” (FG1.2) 65

“[...] alguém que tem muita responsabilidade ainda hoje em dia na educação disse isto a propósito de uma colega: ‘Ela primeiro é mãe dona de casa e vem à escola dar um recado...’”(FG1.2) 66

“[...]estás a inverter... ..queremos todos a mesma escola...certo...agora realmente nós temos desempenhos e formas de estar diferentes...”(FG1.1) 67

“[...] e isso vai implicar logicamente os resultados numa escola...”(FG1.2) 68

“[...] acham que uma escola de um bairro problemático quer a mesma coisa que a escola?”(moderador) 69

“[...] idealmente quer... ensinar e formar... tem é formas formas...diferentes... de operacionalização e consecução diferentes....faz parte do conceito de escola afinal o que é uma escola é isso nós chamamos outra coisa instituição...presidiária por exemplo se o objetivo fosse fazer com que os alunos não saiam daqui deste edifício era uma prisão não era a mesma coisa agora escola no conceito vasto é sempre a mesma...agora a nossa forma de trabalharmos para isso...”(FG1.1) 70

“[...] se calhar o professor da escola [X] entra lá e está preocupado... quer que o aluno seja um excelente aluno....e o que entra nessa escola do bairro está preocupado que o aluno naquele dia saiba estar para poder aprender...”(FG1.2) 71

“[...] mas eu quero sempre que o aluno seja sempre um excelente aluno..... nem que seja naquele dia estar só a olhar para mim...” (FG1.1) 72

“[...] em intenção estamos todos iguais...”(FG1.3) 73

“[...] a nossa postura é que é diferente dependendo da escola em que estamos... a nossa postura é diferente como é óbvio (FG1.5) 74

“[...] pois é... portanto o objetivo é o mesmo” (FG1.4) 75

“[...] que escola é que queremos? queremos sempre a mesma escola! Percebes? mas de facto... .. claro... a nossa postura é que é diferente” (FG1.1) 76

“[...] reparem se tiver um aluno do secundário aqui ou num bairro problemático neste caso ele vai ter que chegar ao final e fazer o mesmo tipo de exame o Ministério vai-lhe dar depois um bónus...”(FG1.4) 77

“[...] olhem eu sempre embirrei com isto... sempre embirrei com isto ...embirro sempre... eu agora quando se fala disto eu até fico caladinha porque a [FG2.6] não olha para mim e eu olho para ela porque é um caso que temos... esta disputa esta discussão que nunca teve solução entre nós... e eu embirro sempre com as caracterizações de escola de escolas e das turmas para quê? para que é que me interessa saber que tenho 90 alunos com pais licenciados e 10 alunos....eu cheguei onde vocês todos chegaram, a uma licenciatura, e o meu pai foi sempre operário fabril... eu tinha dois livros em casa de romance... de romancelito... ia todos os dias à biblioteca municipal... Ninguém me empurrou para ir à biblioteca municipal nem ninguém me impediu de ir à biblioteca municipal, portanto.... e não sou só eu!” (FG1.1) 78

[...]...a maior aberração desta escola... quando se faz os conclhos de turma e se vai à caracterização de turma ... e diz-se: 'tantos não sei quê, tantos não sei quê, tantos não sei quê...' eu na ultima onde estive perguntei 'E agora? E o que é que se conclui daí?' Nada...nada...e recolheram-se... encostaram-se... Porquê? Porque não tens resposta... Faz-se a caracterização para quê? Para nada! Porque mandam fazer..."(FG1.1) 79

[...] "claro... porque é obrigação...faz parte do PCT... é o PCT...temos que analisar aqueles inquéritos maravilhosos..." (FG1.4) 80

"[...] Mas fazem-se há 20 anos!" (moderador do debate)

"[...] É a resistência à mudança!" (FG1.6) 81

"[...] Mas não servem para nada! Olha, há 20 anos que ando a lutar contra isso..." (FG1.1) 82

"[...] Olha aquelas cadernetas, que dizem que era obrigatório usar... eu nunca utilizei..." (FG1.4) 83

"[...]...olha...aquela coisa...o aluno...tem um sítio para estudar tem não sei quê eu estudei tantas vezes cá fora no jardim debaixo da árvore era onde eu gostava mais de estudar se calhar se fosse para um inquérito eu já era discriminada...olha eu não gostava de estudar no quarto! !(FG1.1) 84

"[...] é só para dizer...quando vem uma inspeção o que é que te pergunta? Quantos pais tem...eles querem saber isso... eles perguntam isso... caracterização do meio..." (FG1.2) 85

"[...] a secretaria poderia fazer esse trabalho..."(FG1.3) 86

"[...] mas nos hoje em dia já fazemos muito trabalho de secretaria..."(FG1.5) 87

"[...] A avaliação externa ... a opinião que saiu que saiu daqui foi mais no sentido de condenar, porque poderia alterar comportamentos. Mas também altera no bom sentido, ou seja o professor está... tem um Big Brother que que o está a olhar, e sabe que tem que cumprir... Isso também é importante porque a aula é uma realidade à porta fechada... isto é tão verdade, tão verdade, que agora com estes óculos [nas portas da sala de aula] que fomentam muito o Big Brother, nós passamos e vemos... e vemos muitas coisas..."(FG1.1) 88

"[...] as portas deviam ser todas de vidro." (FG1.3) 89

"[...] Mais desvantagens [a propósito da avaliação de desempenho docente]" (FG1.4) 90

"[...] concordo...mas é à porta fechada... mais uma vez... a avaliação que se está a fazer sinceramente se me disserem que não é justa não é...não é...não é... não é... eu tive que avaliar colegas e eu não me sentia capaz de avaliar porque eu para avaliar um colega primeiro.. com colegas é difícil... entre pares.... eu acho que é difícil. Segundo lugar eu para avaliar um colega tinha que estar a trabalhar com ele o dia a dia ao lado dele... eu não estou... ele fecha a porta é aquilo que a [FG1.1] disse que é extremamente importante e recordo-me de afirmações de colegas que miúdos que disseram isto 'ó professora se fosse avaliada todos os dias assim valia a pena que a aula era diferente'..."(FG1.2) 91

"[...] eu acho que sou um bocadinho esquisita, deixem-me só confessar isto eu acho que sou um bocadinho esquisita porque já tive a experiencia de ter aulas assistidas já tinha tido no estágio.. não custou nada para mim era uma diversão...e agora quando tenho aulas... não me apetece prepara-las acho ridículo tudo o que possa dizer...parece que estou a fazer para mostrar... e portanto até...ao contrário faço completamente uma aula para nada em que não me apetece fazer nada vou contrariada porque não não...isso por causa da avaliação...eu queria que alguém batesse à porta posso assistir à tua aula entra prontas...sim isso sim isso sim...para muitos colegas não é não é..."(FG1.3) 92

"[...] não gostei nada da experiência de avaliar colegas nada mesmo nada nada nada...(FG1.1) 93

“[...]acho que ninguém gostou... “(FG1.6) 94

“[...] mas vi uma vantagem... vi uma vantagem que eu não sei se teria outro caminho para além deste é nós podermos ter uma a consciência da realidade dos nossos colegas ou seja deixa ver se eu digo isto de outra forma eu não assisti aula só aqui...assisti noutros sítios pronto por razões várias por formação, etc. e.. assisti em formações que eles gravavam e com autorização fazia-os tomar conhecimentos de realidades dentro de salas de aula e de práticas pedagógicas e foi a única forma que eu encontrei até hoje e tenho 27 anos de serviço de ver que se andava a ensinar coisas erradas há muitos anos....”(FG1.1) 95

“[...] uma vantagem para ti lá está o facto também de vir alguém a nível superior ou que que não trabalha também te haverá essa desvantagem em que pode olhar de uma forma só científica só estar atento aquilo que tu não dizes tão bem e também não valorizar o resto portanto eu acho que nós nunca queremos uma avaliação... agora claro que umas têm vantagens outras...”(FG1.6) 96

“[...] eu acho que se a avaliação fosse para conduzir a um trabalho de grupo... as pessoas tivessem espírito de abertura para partilhar para tirar dúvidas para um trabalho construtivo...acho que é uma utopia...assim sabemos que não... agora avaliar...”(FG1.2) 97

“[...] a questão é: *é preciso uma avaliação de professores?*” (FG1.1) 98

“[...] uma grande desvantagem da avaliação que... acho eu... é a minha opinião... foi mesmo o facto de virarem todos costas uns aos outros... há uma competição... nota-se... nota-se... há mal estar.. há uma recusa de partilha... de partilhar materiais... de partilhar até mesmo atividades que poderão ser realizadas... acho que é uma grande falha para a escola. Eu sou nova ainda ao serviço mas já passei por muitas escolas... muitas escolas, e sempre houve um grupo em que partilhámos e corria tudo às mil maravilhas... e a partir do momento que entrou a avaliação mudou...completamente...Para nós contratados, em que uma avaliação entra, conta muito, para o ano seguinte, para o concurso. Porque tu vês passar milhares... não é um, não são dois, não são três... vês passar milhares de pessoas à tua frente por causa de um ponto na avaliação” (FG1.5).99

“[...] Isso com certeza nota-se mais nos contratados do que os que estão na carreira” (FG1.3) 100

“[...] sim sim sim depende...e eu tenho essa ideia não em relação ao meu caso já estou instalada mas ... é em relação ao que vejo nos meus colegas...na minha relação comigo na relação comigo e na relação com a escola... e vi mudanças... tenho... tenho uma perceção tenho uma representação antes da avaliação e depois da avaliação com as mesmas pessoas... inegável com muitas evidências evidentes...”(FG1.1) 101

“[...]eu aí tenho... pronto ...acho que depende ...claro que depende da pessoa... depende da nossa da pessoa...depende das pessoas...”(FG1.2) 102

“[...]este caso concordo com a [FG1.1] também observo em muitas situações...”(FG1.3) 103

“[...]em relação ao que a [FG1.5] ... eu acho que o que eu senti mais em termos de avaliação de docentes não foi tanto o processo, não vi isso de não partilhar... corridas com velocidades diferentes, não vi isso.. vi sobretudo melindres, pessoas profundamente ofendidas e magoadas porque se sentiram beliscadas na sua... na sua imagem... ou na sua dignidade depois da avaliação atribuída...a não foi tanto o processo...foi o resultado... o resultado é que foi mesmo um murro....”(FG1.1) 104

“[...]mas isso é um problema de personalidade também... ...mas eu acho que as pessoas também têm de saber distinguir um pouco as águas.” (FG1.6) 105

“[...] mas é difícil se tu te consideras igual a mim e depois dão a mim um não sei quê a a ti [...] o professor] pode não aguentar.. vá la.. o peso social da interpretação daquela qualificação...” (FG1.1) 106

“[...] que ela própria cria...que ela própria cria!” (FG1.2) 107

“[...]que ela faz mas dá numa reação tal face aos colegas e face à escola... portanto o resultado depois é negativo. Pode ser uma construção interior... hiperbolizada da pessoa, mas resulta num comportamento e resulta em atrito com os colegas” (FG1.1) 108

“[...] [(a propósito do conflito)] para já o ser humano é diferente não é? Toda a gente tem maneiras de ver as coisas diferentes...depois há vivências diferentes... (FG1.5) 109

“[...]interpreta a vida de maneira diferente...” (FG1.3) 110

“[...] os valores...(FG1.2) 111

“[...]o domínio de pessoas do sexo feminino também enforma diferentemente o ambiente de escola... sem dúvida! Trabalhando com homens e trabalhando com mulheres as mesmas temáticas é completamente diferente...e no ensino predominam as mulheres.. muito mais propensas ao choque... ao avolumar ...”(FG1.1) 112

“[...]eu acho que é fundamental haver uma hierarquia... é importante haver alguém que faça uma gestão e que tome as decisões finais em algumas situações... acho que isso aí é fundamental e acho que o papel do diretor é importante... diretor, presidente, o nome que se queira chamar (FG1.4) 113

“[...]acho que o papel [do diretor] se calhar não é reconhecido pela maioria dos docentes...o papel do diretor que não é interpretado da melhor forma, ou que não é tomado da melhor forma por uma grande maioria de professores ... acho que sim que ainda existe aquela tradição do diretor que era...presidente... que era eleito... portanto que a maioria...elegia... elegia e gostava e agora acho que este processo em algumas situações, eu sinto isso, as pessoas querem continuar a fazer... fazem obrigadas... não... não reconhecem se calhar o papel do diretor...”(FG1.2) 114

“[...]temos que evoluir ainda nesse aspeto... não é? Entender a escola, a instituição...à imagem do que acontece nas empresas privadas quer dizer...tem que haver uma hierarquia....claro...e nós temos que trabalhar com aquela empresa porque temos que vestir a camisola e temos que dar o melhor e criar uma boa imagem do sítio onde trabalhamos... às vezes não é não é essas hierarquias assim como é que se diz...que existem por aí....clandestinas (FG1.3) 115

“[...]muitas vezes confundem aquilo que é a opinião própria com aquilo que é uma lei....eu acho que as pessoas às vezes confundem os papeis... é o confundir dos papéis... e eu acho que ainda existe um grande número de docentes que confunde esses dois papéis...” (FG1.2) 116

“[...] clandestinas nem é a questão disso... nós estávamos habituados realmente... ...a trabalhar um bocadinho sozinhos não é? aquela imagem de conselho executivo antigamente com certeza não tinha o peso que agora tem a direção deve ter não é? não quer dizer que ainda tenha lá está ainda estamos a viver assim um bocadito...transição...quase que ainda não demos aquele grande passo não é e aí eu acho que é isso que nos falta e perceber que de facto e mesmo quer dizer a direção de facto tem um papel muito importante e o diretor também... muito difícil porque é sobretudo gerir realmente pessoas...nos sabemos a ...dificuldade que é gerir... “(FG1.3) 117

“[...]e muita gente...é uma grande empresa... não é? uma empresa enorme...”(FG1.5) 118

“[...]: pessoas com... com características diferentes com níveis...diferentes...derivação... e muitas vezes confundem aquilo que é opinião própria com aquilo que é a lei que eu concordo ou não concordo...claro tem que se aplicar...eu costumo dizer a minha opinião fica lá fora cá dentro eu sou funcionária.” (FG1.3) 119

“[...]o capricho e a lei” (FG1.4) 120

“[...]por isso é que temos de ir concorrendo de escola para escola para encontrarmos uma...” (FG1.3) 121

“[...]o problema é que são quase todas iguais e já passei por nove...” (FG1.5) 122

“[...] somos nós, seres humanos que fazemos a escola” (FG1.2) 123

“[...]...pois mas eu não acho que sejam todas iguais há muitas diferenças desde a parte da direção, a parte do funcionamento, a parte da estrutura... eu já passei por oito escolas e há muitas diferenças...” (FG1.4) 124

“[...] eu passei por nove mas se calhar foi porque só passei um ano em cada uma...” (FG1.5) 125

“[...] nós somos um bocadinho... se quisermos mudar alguma coisa... umas aves raras... claro se estamos também lá só um ano... e portanto a partir desse momento temos outro poder para alterar alguma coisa para nos impormos... ao ponto de eu já ter sido dispensado de reuniões de grupo e de departamento portanto...disseram-me para não ir não valia a pena como já ia embora... eu fiquei tão triste... realmente na altura era o único... tiveram de me ligar a dizer quando era o balanço da reunião final... pronto disseram que não era necessário lá estar porque eu realmente estava lá e não fazia nada não é? portanto era aquilo era... e dispensavam as pessoas que eram contratadas... eles eram todos de primeira.. os doutores,, e eu não era....isso varia de escola para escola..” (FG1.4) 126

“[...] mas há escolas que ainda exigem que se faça num livro e que se copie por um livro pode haver informaticamente mas copia-se por um livrinho e um livrinho é um livrinho...regrediu-se... está tão enraizado o livrinho que jamais se calhar a diretora deixará que ele não deixe de se usar, por mais rasuras que tu ponhas (FG1.4) 127

Autonomia

“[...] o ser autónomo... Autónomos para quê... em que aspetos... Ainda não percebi... estamos tão vinculados” (FG1.6) 128

“[...] tens tantas diretrizes o que é que sobra para a autonomia da escola? Eu ainda não consegui perceber isso corretamente, a experiência ainda não me ensinou isso, portanto... (FG1.2) 129

“[...]eu não sei... o que é mais autonomia...? Não sei pronunciar-me sobre isso...” (FG1.1) 130

“[...] autonomia por exemplo... vou ser polémica para contratar professores...” (FG1.2) 131

“[...]na contratação de professores acho que deve ser a pior injustiça que vai...sem dúvida... a contratação de professores é a pior injustiça... .. condiciona o fator C porque funciona um conjunto de critérios que são totalmente diferentes uns dos outros..... e acho que depois os compadrios, os familiares, os amigos dos familiares....e acho que ou seja não se vai não se vai neste caso ter em consideração o mérito do professor de acordo com a sua carreira pela nota que teve pela nota que teve na faculdade pelo seu percurso académico....” (FG1.4) 132

“[...]depois funciona por cunha...” (FG1.5) 133

“[...]trabalhei em quatro escolas.. trabalhei sob a alçada de diretores ou órgãos de gestão diferentes e eu só quero dizer que a minha felicidade no desempenho profissional é diretamente proporcional à forma como o diretor atua na escola e sabe respeitar a minha margem para abrir as asas e para me deixar ser o que sou, diretamente proporcional é o que eu tenho a dizer sobre os diretores... fui muito feliz numas escolas, fui só um bocadinho feliz noutras não fui feliz noutra e aqui sou muito feliz... e tenho necessidade de ver e respeitar a identidade profissional e a minha forma de estar na escola agora se todos os dias me vierem atras de mim não sei quê e me exigirem eu começo a ser podada...” (FG1.1) 134

“[...]eu até concordo com o que estás a dizer ou seja nós sentimos necessidade de nos rever naquilo que o diretor faz...(FG1.6) 135

“[...] Há um sistema que é o Ministério da Educação que não podes fugir...”(FG1.1) 136

“[...]acho que é importante ainda que tenhamos visões diferentes das coisas e formas diferentes de as abordar acho que é muito enriquecedor que haja neste caso...a partilha não quer dizer que tenha de seguir se calhar por ser mais velho ou mais novo seria a opinião do colega a maneira como ele trabalha e elabora as coisas...eu até posso... posso achar que não seja a forma mais correta. (FG1.4) 137

APÊNDICE IV – Transcrição resumida - *grupo discussão direcionada 2*

Autonomia

“[...] eu acho que a autonomia... a tutela regula tudo... não temos autonomia...” (FG2.3) 1..

“[...] pois eu concordo com a [FG2.3] acho que de facto a escola tem pouca autonomia, e que quando há... de vez em quando anunciam... ainda agora disseram que a escola devia ter muita autonomia” (FG2.6) 2.

“[...] olha como exemplo aquela coisa de... as escolas é que iam decidir os tempos letivos que tinham... já andámos a pensar nisso, não é? Quer dizer... é daquelas coisas que nós gostávamos muito... e isso depois na prática... nós temos a autonomia mas dentro de um quadro legal... e quando depois vamos tentar por em prática essa autonomia, verificamos que há uma série de condicionalismos, não é? que acabam por impedir que a autonomia de facto se faça e se concretize... bom isso tem acontecido ao longo dos anos... eu confesso que não sei... não tenho muito conhecimento interno de como é que é a gestão agora, ou como é que é a direção agora nas escolas, mas parece-me que a autonomia é relativa... Apesar de tudo, há mais autonomia do que havia há dez ou quinze ou vinte anos, não é? eu acho que apesar de tudo há coisas que se podem fazer nas escolas que não se podiam fazer” (FG2.6) 3.

“[...] há no dia-a-dia...porque o serem coisas mais estruturantes... não se consegue” (FG2.2) 4.

“[...] vou já dar a minha opinião sobre isso... eu acho que a autonomia é uma bela maneira de o estado dizer *amanhem-se lá*, é isso... eu acho que a autonomia também é isso que é assim: *vocês resolvam que é para depois não dizerem que...*” (FG2.6) 5.

“[...] eu acho que eles querem de facto... o ideal do Estado Novo e concretamente do governo... atualmente, e do anterior também...quanto menos eles tiverem a ver com as escolas melhor, ou seja, eu acho que o ideal deles (aliás vê-se isso na saúde, e vê-se isso em diversas áreas) o estado quer ter... quanto menos a ver com as escolas, melhor” (FG2.6) 6.

“[...] a autonomia também tem interesse desde que não seja...cá estão as tais representações... que é assim, desde que as escolas não se transformem em locais onde há caciques que governam as escolas como nós sabemos, que há caciques, entre aspas, que governam as autarquias... ficar sob a dependência de uma autarquia, acho que é muito bonito na Europa do Norte, não é?” (FG2.6) 7.

“[...] mas eu acho que isso tem grandes perigos, não é?” (FG2.1) 8.

“[...] onde há cidadania...onde há democracia e onde as pessoas procuram o melhor para os habitantes da localidade... os que estão a gerir Portugal... vamos ter que andar muito para chegarmos aí... e portanto eu tenho medo da autonomia, sob o ponto de vista de uma autarquia poder mandar, desmandar nas escolas, contratar, despedir pessoas, impor políticas educativas, por exemplo, ou limitar, ou condicionar...” (FG2.6) 9.

“[...] ao nível do meio, digamos... falarmos de uma autonomia ideal... com certeza... agora também depende dos diretores... eu peço desculpa mas não consigo... eu por exemplo detestaria ser autónoma com alguns dos presidentes com quem já trabalhei, por exemplo... e temeria pela autonomia se quem estivesse à frente da gestão das escolas...” (FG2.6) 10.

“[...] como é óbvio porque é muito fácil as pessoas a partir do momento em que estão à frente de uma escola a acharem que a escola é delas...” (FG2.6) 11.

“[...] se nós seguirmos a avaliação de desempenho de professores... certos agrupamentos ligaram o *complicómetro*... e fizeram pior... mas muito pior... uma coisa que era extrema...” (FG2.3) 12.

“[...] claro, até porque há pessoas que pretendem usar também estes cargos para o seu próprio prestígio pessoal, e para a sua própria influência local, muito mais do que do que para servirem a escola, porque essa é que é a questão essencial... eu acho que quem está na direção de uma escola tem que servir a escola, os alunos, os interesses dos alunos, é aquela coisa que eu acho que já não se usa muito que é o bom clima de escola, quer dizer, um diretor, um presidente, o que quer que seja, têm que criar um bom ambiente de trabalho entre os professores, os funcionários, os alunos, o melhor possível, claro, dentro daquilo que são os condicionalismos, e têm que sobretudo estar ao serviço dos alunos, porque as escolas são para isso mesmo... ao serviço dos alunos, no sentido de que seja uma boa escola...e não que tenha outros fins políticos ou de ascensão política local” (FG2.6)13.

“[...] é quase uma plataforma para se chegar a um cargo superior” (FG2.1) 14.

“[...] e isso é o problema também de pensar a autonomia ligada com aquilo que é maturidade de uma democracia, porque primeiro, esta questão se calhar não pode ser desligada do financiamento... portanto eu acho que passa tudo pela questão em parte do financiamento... (FG2.4) 15.

“[...] se a escola tiver capacidade no futuro de se autofinanciar, aí podemos falar de uma autonomia, e aí estamos a falar quase de uma privatização em si, que eu penso que do ponto de vista ideológico hoje em dia essa ideia paira no horizonte de quem nos governa e é uma tendência dominante na União Europeia. Agora se as democracias tivessem a maturidade dos países escandinavos, isso... essa ideia para mim até nem seria propriamente má... o problema é que não existe, não é? (FG2.4) 16.

“[...] e eu vejo isto como uma forma de como disse aqui a [FG2.6], se calhar o estado se desresponsabilizar um pouco... e vai autonomizando à medida das conveniências, por exemplo quando se trata do ponto de vista até legislativo... de interpretação de legislação.. parece que é feita à medida de cada escola e de cada direção” (FG2.4) 17.

“[...] eu acho que queremos [autonomia]... (FG 2.2) 18.

“[...] eu estou dividida, porque eu, enquanto contratada, para mim a autonomia parece-me como um entrave em termos de trabalho... Por exemplo aqui nós temos uma escola com autonomia que é a [escola X], e nunca poderei concorrer para aí porque esse cargo está preenchido com alguém que está atrás de mim em termos de graduação, mas que será sempre uma escolha da escola... eu não tenho igualdade de oportunidade para concorrer em termos de trabalho... esse local fica automaticamente levado... se nós formos perspetivar isso a nível nacional, é quase como se fosse não diria tanto *fator C*, mas acabamos por não conseguir ter uma igualdade a nível de trabalho... quem está, está.. quem não está, fica de fora, independentemente da suas qualificações profissionais” (FG2.5) 19.

“[...] mas eu aí também acho que a qualidade de cada professor também poderia entrar... se esquecermos o fator cunha, não é?” (FG2.2) 20.

“[...] mas todos os anos deveria haver essa escolha em função da qualidade dos professores.. mas não! (FG2.1) 21

“[...] Mas isso é a autonomia! Por muito que possa custar a uma pessoa que vem mais tarde nos concursos... mas o critério é esse...” (FG2.6) 22.

“[...] mas não são critérios claros... mas aí não há critérios claros...” (FG2.2) 23.

“[...] se o critério for: aquela professora é de facto boa professora e aquela escola escolheu-a porque ela é de facto boa professora eu entendo” (FG2.5).

“[...] aquela professora é muito boa professora... portanto se os critérios foram esses... o problema é esse, entra-se...” (FG2.6) 24.

“[...] mas isso o mercado de trabalho é assim mesmo... seja na educação ou não seja... quem mostra trabalho é quem...” (FG2.2) 25.

“[...] mas como é que tu sabes o termo de comparação? (FG2.1) 26.

“[...] no ensino particular... se tu fizesses o que alguns aqui fazem, já tinham ido ao final do mês embora, não é? ” (FG2.2) 27

“[...] seriam logo dispensados! (FG2.3) 28.

“[...]aí é que eu acho que a autonomia.. que a direção não tem... não consegue ter isso (FG2.2) 29.

“[...] porque ninguém é avaliado pelo mérito se formos a ver...” (FG2.1) 30.

“[...] podes ter mérito e não teres reconhecimento... e o contrário” (FG2.2)31.

“[...]”eu posso citar alguns casos de conhecimento direto, onde é precisamente o contrário, ou seja, onde há manifestamente um trabalho... pronto, de competência duvidosa, não é? e portanto há o mesmo processo... as pessoas mantêm-se porque são familiares” (FG2.4) 32.

“[...] mas aí já não é a escola a trabalhar com um interesse comum para a educação e para o ensino... é a escola a trabalhar para o interesse A ou B” (FG2.2) 33.

“[...] mas é precisamente aí é que entra a questão que é... nós do ponto de vista do nosso espírito crítico, nós dizemos: *bom é no privado está lá quem quer*, enquanto que a escola pública não se pode reger por esses padrões... a escola é de todos... todos somos contribuintes... todos temos de ter um grau de exigência maior, e neste caso concreto, eu sabendo de determinadas situações, o meu filho por exemplo não será matriculado naquele estabelecimento, irei preferir outro enquanto que na escola pública podemos ter um grau de exigência relativamente maior, e de facto, a autonomia tem que entroncar neste conceito, não pode ser um chutar do estado só por uma questão meramente de despesas” (FG2.4) 34.

“[...] A maioria dos professores preferia que as coisas viessem já feitas” (FG2.2) 35.

“[...] nesse aspeto também concordo... há muitos professores que, aliás comentamos isso: *mas porque é que temos de estar a fazer isto, porque é que não vem de cima?*” (FG2.5) 36.

“[...] mas sabes que o professor é um bocado renitente à mudança... até interiorizar esse conceito, tenta sempre empurrar essa mudança para outro... e aí acho que quanto mais velhos somos, menor capacidade temos de nos adaptar às mudanças... às vezes temos que, se calhar, apelar um bocadinho ao espírito de equipa e de grupo que não há... nem sempre há” (FG2.1) 37.

“[...] a esse propósito tenho alguma experiência de algumas coisas que fui fazendo, e que fui dando às escolas ao longo do tempo, mas eu acho que nós não podemos ser especialistas de muita coisa... eu acho que nós não podemos ser especialistas de gestão, e de avaliação, e de finanças, de outras escolas, e disto, e daquilo, e daqueloutro, e de História, e de corrigir testes, e de tomar conta de meninos, e de psicólogos, e aquela coisa toda que já se sabe e que não vale a pena repetir (FG2.6) 38.

“[...] eu acho que quem pensa o modelo de avaliação com determinadas valias, tinha a obrigação de pensar naquilo tudo estruturado até ao fim, de modo a que aquilo tenha coerência... e o que eu acho que aconteceu com estes processos todos de avaliação foi que o sistema não tinha pés nem cabeça... eles começaram... inicialmente até parecia tudo muito formatado, mas quando perceberam que aquilo não estava a funcionar, disseram às escolas para as escolas criarem, e terem autonomia, e isso é que eu acho que não tem pés nem cabeça!” (FG2.6) 39.

“[...] porque falamos já muitas vezes sobre isto... que as pessoas que estavam a trabalhar com aquele modelo percebessem exatamente o que é que estavam a fazer... e às vezes quando as levava, até determinados locais recuavam porque afinal não era por ali que queriam ir... pronto, e é isso... é assim... eu acho que nós não podemos ser especialistas... eu não vou construir um foguetão porque tenho muita autonomia! Eu não sei construir foguetões!” (FG2.6) 40

“[...] a questão é que houve gente no momento... aquilo teve uma função... e a função era pagar menos às pessoas” (FG2.6) 41.

“[...] mais valia dizer: *olha meus amigos, não há dinheiro nos próximos dez anos... não há dinheiro para mais ninguém...* do que lançar as víboras na cidade como diz o outro, quer dizer... lançaram as víboras na cidade! As escolas ficavam todas empancadas...” (FG2.6) 42.

“[...] O princípio da avaliação é: quanto menos gastar, melhor...” (FG2.2) 43.

“[...] porque o princípio a avaliação é reconhecer o mérito do trabalhador, neste caso... então se tantos são reconhecidos, porque é que não podemos todos levar um Muito Bom? Aqueles que foram reconhecidos ou distinguidos?” (FG2.1) 44.

“[...] e é um sistema de quotas... por aí falha logo, não é? por mais que tu te esforces, e até és reconhecido (e aí eu acho que sim que as pessoas também devem ser distinguidas pelo mérito, não é?), nós sabemos que no sistema público...em que há colegas que se esforçam imenso, e há outros que nem por isso, que é mesmo assim... o sistema público depois fica um bocado à responsabilidade de cada um, e se calhar um bocadinho das escolas... mas chegas ao final, vales tanto como um colega... há quotas... então onde é que está o teu mérito? Eu por exemplo... eu estou a falar como contratada... dois anos seguidos que descí trinta e cinco lugares, que me demorou quase sete anos a conseguir, para que depois chegue a uma escola por uma questão de quotas... e eu desça não sei quantos anos, não é? Ou regrida não sei quantos anos... enquanto que eu sei que numa escola vizinha um colega meu que eu até sei que se calhar não trabalha tanto como eu, leve um Muito Bom ou um Excelente... e que eu sei que os critérios não são os mesmos... eu posso dizer que este sistema é extremamente injusto!” (FG2.1)45.

“[...] a autonomia... não é tudo... o que a [FG2.1] está a dizer... permite precisamente estas disparidades, pronto... (FG2.4) 46.

“[...] por um lado ainda continua na questão legal... esta disparidade entre os professores do quadro e os professores contratados... porque por exemplo a avaliação não tem efeitos para concurso... não produz

efeitos para o concurso, no caso dos professores do quadro de escola e de quadro de zona... e para os contratados, continua a produzir efeito na graduação, o que por um lado introduz aqui a tal variável dessas assimetrias... numa escola onde houve quota a pessoa pode ter tido Muito Bom, e por isso avançar na graduação, e noutra escola onde até teve um bom desempenho, pronto... eles remediaram a situação... a tutela remediou essa situação em relação aos professores efetivos, professores do quadro... mas manteve para os contratados” (FG2.4) 47.

“[...]...o problema maior é esse... é precisamente a própria aplicação, em face da tal noção da autonomia, ligando aqui a questão da autonomia com a avaliação de desempenho... é que a autonomia nuns casos permitiu que, por exemplo, se interpretasse a atribuição da menção de Excelente de uma forma muito mais alargada, na minha opinião errada, porque os critérios lá estão bem definidos, tem que haver trabalho reconhecido do ponto de vista pedagógico, portanto, mas com produção escrita... e houve escolas onde isso não aconteceu... não foi preciso esse tipo de situação para atribuir essa menção de Excelente” (FG2.4) 48.

“[...]se as pessoas repetidamente...se as pessoas virem que não lhes reconhecem o trabalho...porque até aqui não era preciso a avaliação... os professores reconheciam que... os outros sabiam quando nós trabalhávamos bem ou quando alguém trabalhava... trabalhava melhor...” (FG2.6) 49.

“[...] não havia avaliação de desempenho! Mas os pares reconheciam-lhe o trabalho...” (FG2.6) 50.

“[...] isso para muita gente bastava, não era preciso mais nada, porque também não havia outros efeitos, não é? ninguém lhes exigia Muito Bons e Excelentes para concorrer... e as pessoas trabalhavam... trabalhavam, porque trabalhavam... porque aquela era a escola deles... aquela era camisola deles... aquela era a equipa deles, não é? agora não ...é que para além de ser a equipa deles, eles têm que tirar boa nota, sobretudo em algumas situações nomeadamente os contratados não é? e portanto isto pode ter um efeito perverso, para além de gerar aqueles efeitos todos... ” (FG2.6) 51.

“[...]de facto as pessoas ficam tristes... e ficam mesmos tristes, afetadas psicologicamente... porque acham que, afinal... pronto... umas mais, outras menos, e depois, pode ter ainda um outro efeito mau que é a escola ter bons profissionais que acabam por se ir embora porque na outra escola eles dão melhores classificações, porque têm uma quota mais alargada” (FG2.6) 52.

“[...] a avaliação não mudou nada... nós se formos a rever os casos que conhecemos... as pessoas fazem coisas para mostrar mas na essência... não melhoraram, e fazem duas ou três situações pontuais” (FG2.6) 53.

“[...] objetivamente uma coisa que mudou, isso é inegável... é a questão do absentismo” (FG2.4) 54.

“[...] mas eu penso que não é tanto efeito não é tanta avaliação...não.. não... é o peso na consciência... é a pressão do grupo” (FG2.2) 55.

“[...]sim é a pressão... é isso” (FG2.6) 56.

“[...] eu estou a falar também de... eu sou a mais velha aqui do grupo, não é? eu acho que os professores são mais profissionais agora... eu por acaso acho...” (FG2.6) 57.

“[...] ai eu não acho!” (FG2.1) 58.

“[...] ainda estamos no efeito do primeiro impacto... porque eu lembro-me de, mesmo em fóruns na Internet, e tudo isso... colegas nossos que se queixavam que tinham legitimamente expectativas em relação à sua avaliação, e que até precisavam de naquela tarde ou naquela manhã porque... ou porque existia uma formação, qualquer... levou-se a coisa ao extremo... à paranoia quase” (FG2.4) 59.

“[...] havia pessoas que não iam a visitas de estudo, e passaram a ir a visitas de estudo... houve pessoas que não iam ao sarau e passaram a ir a sarau, pessoas que inclusivamente pensavam se o ir ou não ao jantar de final de período, se tinha impacto, não é?” (FG2.4) 60.

“[...] eu posso dizer que na parte pedagógica, não é? eu penso que está exatamente igual... aqueles professores que realmente trabalhavam, se empenhavam... que estudavam, continuam a fazer o mesmo, e os que não... e os que não se empenhavam totalmente... não fazem... portanto, a avaliação de desempenho não veio alterar nada o comportamento dos professores a nível pedagógico, a atitude pedagógica” (FG2.5) 61.

“[...] eu acho que é importante a avaliação interna das escolas... é importante a externa também... e enquanto for o Ministério a mandar, acho que tem todo o direito, e deve avaliar as escolas... avaliar ou inspecionar ...ver se as coisas estão a correr bem, claro” (FG2.6) 62.

“[...] e tem que haver um *feedback*, não é? nós temos que saber aquilo que... o trabalho que estamos a ter com os alunos... ver se terá valido a pena ou não... (FG2.5) 63.

“[...] essa questão da avaliação externa... só penso que o Ministério tem alguma dificuldade, ou se calhar não tem sido mais oportunista na forma de divulgação de alguns resultados para opinião pública, porque normalmente incide nos exames nacionais, sem contar com a quantidade de variáveis de cada realidade... de cada escola... de cada contexto... e aquilo que se tem fundamentalmente limitado a fazer passar para opinião pública são números, não é? É a questão do *ranking*” (FG2.4) 64.

“[...] é aquilo que salta para a opinião pública, não é?” (FG2.4) 65.

“[...] pois eu queria dizer só uma coisinha a propósito da avaliação das escolas... nós demos uma opinião um bocado ligeira... eu também não sei como é que se faz uma melhor avaliação das escolas, não é? ao nível externo... porque ainda aí... traz uma grelha de coisas para observar... observa... e depois lá deve chegar a umas conclusões... de qualquer dos modos.. acho que era isto é um bocado como quando os nossos alunos... nós realmente dizemos aos alunos o que é que eles têm de aprender, não é? (FG2.6) 66.

“[...] como a avaliação das escolas acaba por ter consequências para a vida das escolas, por exemplo ao nível das quotas, que da avaliação de desempenho seria bom que o Ministério tornasse mais claros também os parâmetros de avaliação, ou seja, um bocado aquilo que tal como nós com os alunos lhes dizemos em que é que vão ser avaliados, também deviam dizer às escolas: *atenção porque o que nós vamos observar é isto*. não é? nem sei que efeitos é que isso teria sobre as escolas... seria bom ou mau, mas de qualquer dos modos... isto depois traduz-se num resultado, não é?” (FG2.6) 67.

“[...] pois, mas aquilo são umas conversas durante... dois ou três dias.. e até que ponto é que fica a essência do que se passa.. do que é a escola.... (FG2.2) 68.

“[...] e depois eu acho que (eu estive num desses painéis, não é, que eles chamavam?) eles direcionam muito, não é? e as conversas são muito direcionadas... são muito conduzidas, ou seja mesmo que... querem chegar àqueles resultados” (FG2.2) 69.

“[...] e quando foge disso, eles contornam...” (FG2.3) 70.

“[...] . é... eu acho que isso nunca vai funcionar...” (FG2.1) 71.

“[...] e outra face são os efeitos... as consequências daquilo que se consegue apurar... exatamente... porque isso é outro patamar” (FG2.4) 72.

“[...]depois há a análise que é feita disso... uma análise de dados que são recolhidos... as conclusões que muitas vezes são tiradas... pode ser em vertentes completamente diferentes, não é? os dados muitas vezes são distorcidos... ou são... ou conclui-se, não é? resume-se aquilo mediante o que se quer atingir de alguma forma” (FG2.2) 73.

“[...] mas lá está... é aí outra vez aquela questão... eu acho que para fazer esse tipo de trabalho, independentemente disso poder ser feito por nós... pela escola... tem que haver algumas orientações! Porque por exemplo... naquelas conclusões houve coisas que nós não inquirimos, e que se calhar tinham tido interesse em ser inquiridas, não é? e então, claro, que se não são inquiridas, nós não temos conclusões... não temos conclusões porque nem sequer se perguntou sobre o assunto, ou seja, é preciso que haja de algum modo... algumas ideias daquilo que é preciso avaliar...” (FG2.6) 74.

“[...] acho que este trabalho é fundamental!” (FG2.2) 75.

“[...] em relação a isto... a escola elaborou na altura um protocolo com a Universidade [X] que tinha o programa [Y], portanto, juntava várias escolas, precisamente para aplicar critérios de autoavaliação, portanto a avaliação interna... e eu lembro-me de ter estado na altura... numa reunião e a disparidade de realidades... de conceções do que cada um pretendia, ou que achava que era importante que fosse avaliado, em escolas da área metropolitana do Porto... quer dizer, tornou ali as duas reuniões inconclusivas... pronto... apesar de terem sido definidos alguns parâmetros a partir dos quais depois a coordenadora [da equipa de autoavaliação] trabalhou, não é?” (FG2.4) 76.

“[...] mas esta avaliação interna que está a ser aplicada ...acho que está a mudar muito o meio, e a maneira como as pessoas veem a escola... e acho que está a ser fundamental” (FG2.2) 77.

“[...] para, por exemplo, agrupar dados e analisar dados que estavam muito dispersos... eu acho que está a ser uma mais valia muito grande... porque há dados... e mesmo os serviços administrativos tinham dados... os dados estavam lá mas onde estavam? e como estavam?! (FG2.2) 78.

“[...] não eram visíveis... e isto aqui permite que as pessoas saibam à partida que lhes vai ser pedido determinados dados... que consigam ter quando forem solicitados e faz com que se organize a gestão da escola... acho que nesse aspeto consegue ser mais orientada para um determinado fim, porque sabia melhor... no final do ano já vamos ter estatísticas de encarregado de educação... estatísticas de não sei o quê... já estamos a preparar e a recolher dados... quando antigamente isso existia, mas não era feito... ou seja, essa junção não era feita.. eu acho uma mais valia muito grande muito grande” (FG2.2) 79.

Diretor

“[...] o diretor influencia muita coisa...”(FG2.6) 80.

“[...]eu penso é que, em agrupamentos de escolas com um número de docentes muito elevado... e agora a tendência é cada vez mais nesse sentido... com os mega agrupamentos cada vez menos as pessoas vão ter essa noção [de diretor], porque as pessoas têm obrigação de ter noção do projeto educativo da escola... das linhas orientadoras que lá estão definidas, tudo bem... agora essa ideia.. essa proximidade... essa noção de proximidade do diretor... pelo menos para já, não creio que a maior parte das pessoas tenham” (FG2.5) 81.

“[...]...muito menos escolas primárias.. prés... tudo o que não esteja no edifício [da escola sede]... aqui ,não é?” (FG2.2) 82.

“[...] exatamente... está longe...” (FG2.5) 83.

“[...] Nós não sentimos essa noção de agrupamento...(FG2.5) 84

“[...] eu não sinto tanto isso talvez por estar num órgão... sinto-me parte desta família grande, que é bastante alargada... não sinto isso e sinto uma certa proximidade... acho que nós até temos sorte com a direção que temos... que o diretor teve a inteligência de se rodear dos professores certos” (FG2.3) 85.

“[...]nós temos uma boa direção eu sempre disse que nós viemos para agrupamento vertical todos à força que é uma verdade... vocês não nos queriam nós também não queríamos vir...” (FG2.3) 86.

“[...] nós estávamos bem, e vocês também estavam bem... Para que é que queremos mais gente? E nós, para que é que nós vamos para lá? a ideia era basicamente essa” (FG2.3) 87.

“[...] e acho que no fim, volvidos estes anos eu acho que nós ficamos todos a ganhar... eu digo muitas vezes, já está completamente posto em causa... eu percebi quando vim para aqui o espírito do legislador do decreto cento e quinze A noventa e oito... o que era um agrupamento” (FG2.3) 88.

“[...] eu aí percebi... quando começamos a reunir, vinham todos juntos, os níveis de ensino, portanto, a articulação e isso tudo, que começaram a fazer coisas diferentes, e eu acho que nesse sentido, e mesmo nas experiências dos outros, que lucrámos por todos aprendemos uns com os outros, nesse aspeto acho que lucrámos e acho que foi uma coisa boa que se fez... e acho que nós temos um bom agrupamento... onde se trabalha bem e tenho esse *feedback* de colegas que já entraram e saíram, e dizem exatamente isso” (FG2.3) 89.

“[...] eu acho que não [lucrámos com a agrupamento]” (FG2.3) 90.

“[...] os da escola sede...estão à parte...”(FG2.6) 91

“[...] os professores nem sabem onde estão [as escolas do agrupamento]” (FG2.6) 92.

“[...] e fomos [às escolas do agrupamento] mas foram os do pedagógico...” (FG2.6) 93

“[...] cada um está no seu canto!” (FG2.5) 94.

“[...] nem sabem quais são as escolas [do agrupamento] nem onde ficam...” (FG2.6) 95.

“[...] mas isso é fácil de ver nas reuniões de departamento... basta as reuniões de departamento em que temos logo... olha cinquenta... quarenta ou cinquenta elementos que muitos chegam ao fim dizem: *o que é que estivemos cá a fazer?* e nem se conhecem... e nem se conhecem...” (FG2.2) 96.

“[...] eu conheço outras escolas, e que têm muitos docentes e os exemplos são completamente dispares... aquele caso do diretor que está no seu gabinete... e que tem lá fora, alguém... e que não passa dali... marca reunião e para não se chatear passa o ano todo que nem vê a cara dele...” (FG2.5) 97

“[...] também eu acho sempre [o diretor] como uma espécie de líder, não é? é sempre uma espécie de líder” (FG2.5) 98

“[...] eu já passei por dez escolas e já vi as realidades muito dispares em termos de representatividade da instituição... aqueles que se agarram um bocado ao poder e só aplicam a gestão e que não intervêm com a parte humana...” (FG2.5) 99.

“[...] eu acho que é muito importante saber que há ali alguém que nos pode representar, e orientar, acima de tudo também está ali para nos dar uma palavra amiga na hora certa” (FG2.2) 100.

“[...] alguém que nós sabemos que podemos recorrer” (FG2.1) 101.

“[...] no caso de uma dúvida, querer uma orientação... saber ser mediador de conflitos... muitas vezes, não é? está ali nesse cargo... e eu já apanhei muitas vezes com a porta fechada e até posso dizer que em termos de estatutos os contratados recebiam um tipo de tratamento e os da casa recebiam outra [noutra escola]” (FG2.1) 102.

“[...] por exemplo eu já estive numa escola aqui perto, que não vou dizer o nome porque... pronto... é chato... em que nós sabíamos que era inútil dirigirmo-nos ao diretor da escola para resolver o que quer que fosse... primeiro, porque não tinha resposta... depois porque seria um conflito, porque achava que qualquer tipo de... não digo queixa, mas de qualquer coisa que não estivesse bem, era encarado como uma crítica à sua gestão... então tu sabes que não vale a pena ir lá, não é? (FG2.1) 103.

“[...] também têm que estar abertos a críticas construtivas, não é? porque eu acho que nós também, enquanto elementos da máquina, temos que dar um bocadinho do nosso contributo, das nossas experiências, para tentar resolver determinadas questões... agora que um elemento que está na direção é muito importante para a gestão da escola, como disse a [FG2.6] eu não gostaria de estar em determinadas escolas com autonomia... com determinados diretores... acho que isto já diz tudo, não é?” (FG2.1) 104.

“[...] é o professor, ou as pessoas que lá estão sentirem muitas vezes que o que é dito, é dito de maneira construtiva, e para ajudar... porque somos uma escola e trabalhamos para a escola... graças a Deus nas duas escolas onde estive nunca tive assim medo nesses casos, graças a Deus... mas acho que não sei como é que me iria dar numa escola que não pudesse falar e que entrasse lá e que estivesse sempre a olhar para o lado, a ver... eu aqui, esta escola é a minha segunda casa... também já estou aqui há quinze anos, não é?” (FG2.2) 105 .

“[...] nós no pedagógico temos hipótese de falar...de falarmos à vontade...as pessoas manifestam-se quando estão contra, quando estão a favor...e discutimos e ralhamos e não sei quê...mas numa boa... porque até há bastante abertura...” (FG2.3) 106.

“[...] eu já estive numa situação [noutra escola] em que estive trinta e cinco minutos...à espera... e ninguém me atendeu... com todos os elementos lá dentro, sem estarem em reunião! Isto mostra às vezes uma falta de respeito...” (FG2.1) 107.

“[...] estou um bocadinho longe da desta realidade, mas o que eu ouço falar do diretor... pronto, são assim situações pontuais a serem resolvidas, mas pronto... passou um bocadinho ao lado... despercebido... não quis resolver, ou porque não se quis chatear é este tipo de situação que eu ouço” (FG2.5) 108.

“[...] contacto direto com o diretor, sobre o que é que ele está a fazer, o que faz, o que não faz, o que deixa de fazer... não sei... nós não temos esse... andamos um bocadinho longe... se calhar devia haver realmente um contacto mais direto e mais permanente com o diretor...” (FG2.5) 109.

“[...] aliás até o próprio diretor já lá esteve uma vez, este ano letivo...” (FG2.5) 110.

“[...] aí está uma coisa interessante... eu confesso-te que não conheço o programa de ação do diretor... eu não conheço... isso é uma coisa engraçada porque é uma espécie de programa do partido político” (FG2.6) 111.

“[...] porque é assim... se o diretor ou o presidente, ou seja quem for... neste caso, o diretor, deixa de ser eleito pelos professores, não é? e passa a ser eleito por um órgão colegial... esse órgão colegial conhece-o de onde? só do programa dele! Porque de facto, as pessoas que estão no conselho geral... algumas, os professores, poderão conhecê-lo, mas os outros, não... têm que analisar o programa, claro!” (FG2.6) 112.

“[...] esperemos que o façam...esperemos que o façam... e que não seja por outras razões... porque o problema é quando é por outras razões, não é? coisas políticas..... isso é que é terrível, percebes? é assim, elegem um diretor porque ele pertence à Maçonaria e o outro não... ou porque ele é do CDS e o outro é do PSD... isso é que é péssimo!” (FG2.6) 113.

“[...] Ao menos que o elejam pelo seu programa de intervenção... e depois que lhe peçam contas por ele... ”(FG2.6) 114.

“[...] porque o conselho geral é isso mesmo... uma espécie de assembleia da República, não é?” (FG2.6) 115.

“[...] isso nem sempre existe” (FG2.1) 116.

“[...] nesse tal caso da escola que eu não digo qual... eu fui bastante próxima de pessoas que pertenciam ao conselho geral...e eu via muitas vezes os critérios de seleção...ele já esteve na Câmara tal, e olhe, foi assim... assado...não viam as suas qualidades pegavam-se em aspetos que não tinham muito a ver com... realmente o programa que era apresentado” (FG2.1) 117.

“[...] e o que é que aconteceu [em algumas escolas]...eles elegem um monte de pessoas que são uma espécie de ditadores” (FG2.1) 118.

“[...] e voltamos ao tema inicial...repara o que é a autonomia...a autonomia da escola...com essas pessoas, não é? ” (FG2.6) 119.

“[...] é horrível” (FG2.2) 120.

“[...] aí então essas pessoas dizem: *a direção? são uma maravilha...porque o diretor diz qualquer coisa e as pessoas dizem: sim senhor diretor, que ideia brilhante!*” (FG2.6) 121.

“[...] pronto... e vamos todos embora no fim, porque de facto, tudo depende... não é? a contratação... o pagamento...a progressão... a avaliação... tudo depende do diretor!” (FG2.6) 122.

“[...] As pessoas podem ter medo de falar...” (FG2.2) 123.

“[...] eu posso dizer que as realidades são muito diferentes, muito... principalmente em termos de organização... o que eu notei é que passo de uma escola para outra... e tenho sempre um grande processo de adaptação... eu em oito anos que mudei de escola, tive sempre um grande processo de adaptação no que concerne a organização interna da escola... em relação às aulas... eu lembro-me de estar [na escola X] e andar completamente à deriva em termos de serviço, porque ninguém afixava absolutamente nada, nunca sabíamos quando é que eram reuniões, tínhamos trabalho que pertencia à secretaria, coisa que eu nunca pensei em vir fazer na vida, e em que íamos para a secretaria tratar de abonos e de transportes que nós não sabíamos muito bem qual era a função que nós tínhamos naquela escola...” (FG2.1) 124.

“[...] dependendo de quem lidera... a escola funciona de uma maneira ou de outra dando prioridade a determinadas coisas em detrimento de outras... que noutra poderia ser importante...” (FG2.1) 125.

“[...] já estive nalgumas que reclamavam para si o título... até porque eram os antigos liceus... reclamavam para si o título da escola fundamentalmente do conhecimento, da exigência...” (FG2.4) 126.

“[...] já estive noutra escola cujo lema era a escola inclusiva... ou seja ,tinham alunos problemáticos, famílias destruídas, e portanto ali o objetivo era tentar levar, por exemplo, a exame o maior número de alunos possível... portanto contextos muito diferentes na mesma cidade” (FG2.4) 127.

“[...] Numa escola no Alentejo houve uma polémica, precisamente num jornal local que comparou os resultados do *ranking* dos exames... o que motivou logo uma intervenção, com cartas dirigidas ao jornal, precisamente a falar do projeto educativo daquela escola e da realidade distinta social que ela tinha” (FG2.4) 128.

“[...] eu também já estive numa escola de intervenção prioritária e o objetivo do corpo docente naquela escola era que aquelas crianças viessem à escola e que conseguissem aprender o mínimo... não era portanto a exigência.. e o rigor.. ali era mesmo tentar que as crianças gostassem de estar ali.. que aprendessem algo funcional, para que depois na vida adulta e no trabalho conseguissem fazer alguma coisa.” (FG2.5) 129.

“[...] eu acho que o contexto social e económico determina um bocadinho o objetivo de cada escola... estive em [X]... duas escolas na mesma cidade, eu estava na parte dos bairros sociais e havia a escola do outro lado da cidade, que tinha famílias com um estrato social elevado...” (FG2.1) 130.

“[...] a [escola] de estrato social elevado lutava um bocado pelos *rankings*, não é? e nós tentávamos tirar as crianças da rua... eu tinha currículos alternativos e qual é a tua meta? é dares-lhe um conteúdo de uma disciplina? Não! É ensiná-los a saber estar, é ensiná-los a ser civilizados...ter uma função integradora ou dar-lhes um meio em que eles se liguem à sociedade... o objetivo de cada escola é um bocado fruto do contexto em que ela se insere, e por isso é que muitas vezes na mesma cidade podes ter realidades completamente diferentes...” (FG2.1) 131.

“[...] por isso é que quando se fala na avaliação externa das escolas, não se pode comparar sem ter em atenção os contextos” (FG2.1) 132.

“[...] mas eu acho que a avaliação externa da escola tem isso em consideração” (FG2.6) 133.

“[...] não...nem todas...” (FG2.3) 134.

“[...] a opinião pública não tem [em conta os contextos]” (FG2.4) 135.

“[...] muitas vezes eu acho que [a opinião pública] acaba por ter [em conta os contextos]... eu acho que acaba por ter, de algum modo, não é? agora em casos extremos...” (FG2.6) 136.

“[...] a liderança ou o empenho que as pessoas que estão na direção poem na escola, ou não, às vezes nós achamos que os contextos são tão difíceis que não vale a pena fazer nada, ou que não adianta fazer muito... eu estive numa escola que funcionava exatamente ao contrário... foi a escola onde eu estive que tinha um contexto mais difícil... que tinha muitos miúdos de origem africana... de bairros... de tudo, não é? e então a gestão tinha uma posição que era engraçada...eles atuavam como se estivessem em guerra civil... o que era giro... é, mas no bom sentido porque era assim... eu nunca vi escola tão arrumada, tão pintada, tão ajardinada e tão jeitosa como aquela porque aquilo era assim... aparecia uma parede pintada... e aquilo tinha um corpo de investigação bem treinado, que descobria logo quem é que tinha feito aquilo... aquilo parecia que estava em estado de sítio... e portanto aplicavam logo a penalização... o aluno ou os alunos iam logo pintar aquela parede durante um intervalo com os outros mauzões que também costumavam pintar paredes a bater palmas... e a mandar bocas... e tudo era repostos” (FG 2.6) 138.

“[...] se eles vêm de um contexto social tão complicado... sabe Deus onde é que eles vivem... eu já tive um caso de uns miúdos que dormiam sete num quarto...e nós perguntamos *como é que isto é possível?* e tentas dar-lhe um espaço onde eles passam mais tempo... algum prazer na estadia, não é? tentar ser uma coisa que lhes transmita também algum conforto” (FG2.2) 139.

Documentos estruturantes

“[...] eu como integrei algumas comissões dessas... do projeto educativo... acho que se nós participamos em algo, depois tentamos cumprir... fazer cumprir... Quando alguém chega de fora, não sei se pega muito naquilo” (FG2.2) 140.

“[...] eu estou cá há muitos anos e como faço parte... aquilo para mim é algo que faz muito sentido...” (FG2.2) 141.

“[...] agora se perguntares dos cento e muitos professores do agrupamento, se realmente leram o projeto educativo quando entraram cá, talvez não, não é?” (FG2.2) 142.

“[...] provavelmente nem o conhecem” (FG2.3). 143

“[...] e eu posso dizer que já tive colegas que me perguntaram o que é que era o PEE” (FG2.1) 144.

“[...] é isso é... mas também depende muito da curiosidade de cada um em saber em que realidade está inserida, mas também acredito que muita gente que é flutuante, e que muitas vezes chega cá e está cá um mês ou dois ou três ou até meio ano não conhece os documentos, não é?...” (FG2.1) 145.

“[...] agora há colegas que já sentiram necessidade de ir consultar os mesmos... no relatório da avaliação... (FG2.1) 146.

“[...] Falando no projeto curricular de turma, enquanto diretora de turma posso dizer que é um bico de obra para nós diretores de turma, e que cada diretor de turma conhece ao pormenor o que tem à frente, mas que ninguém quer saber daquilo para nada” (FG2.1) 147.

“[...] tu enquanto diretora de turma...nunca o conselho de turma” (FG2.2) 148.

“[...] estou por dentro do assunto...isto em termos teóricos é muito lindo... porque é o conselho de turma que faz... em termos práticos é o diretor de turma” (FG2.1) 149.

“[...] tu estares numa reunião, e se calhar já se passaram cinco ou seis, e o pessoal desliga... e tu perguntas: *então o que é que é para pôr? Tu é que sabes!* Tratamento estatístico, é o diretor de turma... nem sequer é feito com um secretário, porque isto dá bastante trabalho...” (FG2.1) 150.

“[...] e agora pergunto, quantas pessoas é que e leem? Será que os colegas que estão a pegar numa turma inicialmente têm curiosidade de ir a um *dossiê* ou de pedir ao diretor de turma dados sobre os alunos que tem? Quase zero!” (FG2.1) 151.

“[...] o que eu acho é que poderá é passar por uma reformulação, e aí talvez a autonomia entre um bocadinho...” (FG2.2) 152.

“[...] nos profissionais, e digo como coordenadora... acho que nós não temos projeto curricular com nome, mas temos... porque temos um *dossiê* pedagógico, em que cada professor põe lá o seu material, as suas avaliações. “ (FG2.2) 153.

“[...] quem quiser perceber um bocadinho como é que funciona a turma se pegar naqueles *dossiês* fica com uma ideia, e não há essa burocracia de fazer um documento com não sei quanto material, que se calhar ninguém vê” (FG2.2) 154.

“[...] nós temos para aí treze ou catorze páginas a preencher!” (FG2.1) 155.

“[...] eu pondero isso... por exemplo, o que é que é mais importante saber para mim: se o aluno vem a pé ou de carro, ou quais são as verdadeiras dificuldades do aluno?” (FG2.1) 156.

“[...] há documentos que não são necessários para nada, eu continuo a dizer isso e sempre disse! Perdemos imenso tempo com documentos, e devíamos perder tempo era com a parte pedagógica e não com documentos que não interessam para nada...” (FG2.5) 157.

“[...] por exemplo nós somos inundados no primeiro ciclo com atividades e projetos... se nós não selecionamos exatamente aquilo que queremos, em que acreditamos, não fazemos mais nada... só participar em atividades que realmente não nos dizem absolutamente nada e nem estão enquadradas no contexto de trabalho” (FG2.5) 158.

“[...] pega-se num plano de recuperação... eu acho que estamos ali a fazer... as pessoas já fazem cruzeiros à sorte...e não sabem muito bem que dificuldades é que o aluno está a ter.... se nós pegássemos nas principais dificuldades... ou até aspetos de saúde e vissemos o principal e puséssemos aquilo numa folha ou duas, as pessoas tinham vontade...não custa tanto ler...” (FG2.1) 159.

“[...] eu não sei o é que está por trás disto...pressões...” (FG2.1) 160

“[...] pela mesma razão que na avaliação de desempenho os professores complicaram, porque os professores depois começam a inventar... a complicar... *então e agora aí então e se nós perguntássemos mais não sei o quê* (FG2.6) 161.

“[...] é o complicómetro... vê-se em todo o lado...” (FG2.3) 162.

“[...] as primeiras vezes que eu fui diretora de turma, nós tirávamos os aspetos principais: número de negativas... já ficou retido... características socioeconómicas... problemas a nível de escalão... se é preciso escalão... se tem problemas de saúde... Entregava-se uma cópia a cada colega, duas folhinhas, e todos se orientavam por ali. Hoje em dia é um trabalho que eu acho que é horroroso” (FG2.1) 163.

“[...] não mas eu acho que os professores não sabem muito bem o que é o projeto curricular de turma...” (FG2.5) 164.

“[...] o problema do projeto curricular de turma é que as pessoas às tantas transformaram numa coisa com quadrados para meter lá a cruz... para fazerem... porque aquilo teoricamente era muito importante e era o retrato daqueles alunos da turma... das dificuldades que eles tinham... das características...” (FG2.6) 165.

“[...] é uma tarefa monstruosa porque nós não conseguimos fazer isto” (FG2.6) 166.

“[...] quando os meninos andam às oito e meia, têm não sei quê, e depois têm.. e depois a diversidade de turmas, o número de turmas que os professores têm... é o número de professores que também passam pelos alunos, pelas turmas e se numa turma há alunos que não conseguem fazer uma operação matemática então aí vamos parar....porque também aplicar à mesma turma as mesmas receitas eu acho um bocado complicado “ (FG2.6) 167.

“ [...] isto torna a tarefa tão gigantesca, que nós já não nos mexemos... porque achamos que não vamos conseguir fazer nada, e só atuamos em situações que são absolutamente irritantes, ou seja, quando são coisas tão graves... tão graves ou tão importantes... são tão, pronto... paralisantes!” (FG2.6) 168.

“[...]o projeto curricular de turma surgiu com as equipas pedagógicas que nunca foram concretizadas, não é? que era a mesma equipa pedagógica trabalha com os alunos de sétimo ano... fazem o projeto curricular...têm métodos de trabalhar e têm espaços para reunião... e tempo para reunião... e isso nunca foi concretizado por razões económicas” (FG2.6) 169.

“[...] aquela ideia dos ninhos é muito interessante aquela ideia do que é trabalhar separadamente com os miúdos... trabalhar com os miúdos...” (FG2.6) 170.

“[...] a propósito dos projetos e dos documentos, eu acho também que nós divulgamos mal os nossos documentos...aqui na escola, e nas escolas em geral...precisamos de os tornar mais simples e mais visíveis... as pessoas têm mesmo de os reconhecer... mas para isso eles têm que ser muito simples” (FG2.6) 171.

“[...] o projeto educativo é uma página! Uma página, porque o essencial do projeto educativo tem que estar numa página, para as pessoas chegarem à escola olharem para a página... o resto são anexos.. o resto é para quem quiser conhecer melhor a escola. Somos como os miúdos se lhes apresentarmos um livro grosso eles não o leem...” (FG2.6) 172.

“[...] e os projetos curriculares de turma é um bocado assim também...tem que ser mais simples e tem que ir ali mesmo o muito importante aquilo que é importante para os meninos... andamos um ano inteiro a atualizar aquilo... e peço desculpa se vou ferir a suscetibilidade de alguém... mas há coisas que... estão ali autênticos disparates... que eu acho que não interessa a ninguém... estamos ali a tratar tão esmiuçadamente dados do agregado familiar que não tem nada a ver... ninguém vai lá pegar se a mãe tem trinta, se o pai tem trinta e cinco... se for algum caso gritante e que interfira na qualidade do ensino do docente, acho que tem sentido.. agora essa do: *a pé, de autocarro, quantos minutos...* se fosse por exemplo no interior, em que os miúdos demoram uma hora e tal a chegar à escola e que se levantam às cinco da manhã para ir trabalhar, faz sentido abordar um tópico desses. Num local com imensa acessibilidade em que os pais trazem quase todos os filhos à escola, que interessa se vêm a pé, se vêm de motorizada, se vêm de carro?” (FG2.1)173.

“[...] porque isso [o PCT] são formatos ...são formatos, não é?” (FG2.6) 174.

“[...] o problema é que se faz um padrão que se estende...sem atender ao contexto em que está inserido e há coisas que não têm sentido... como eu me lembro uma vez de estarmos no interior e termos uma cantina com o projeto arquitetónico do Norte da Europa em que nós ficávamos esturricados na cantina quando havia um bocadinho de Sol!” (FG2.1) 175.

“[...]agora nós precisamos... a nós estamos a aprender, não é? porque isto também demora muito tempo...” (FG2.6) 176.

“[...] mas também há muitas mudanças... eu acho que a gente estava a adaptar-se a uma coisa e já estávamos a fazer um projeto educativo, muda para agrupamento... então vamos fazer o novo projeto educativo, mais não sei quê, não sei que mais... muda outra vez... ou seja, isto está sempre em mudança...nós não perspetivamos daqui a dez anos que vamos estar assim: *vai ser isto a nossa perspetiva a dez anos*. Não conseguimos fazer isso...” (FG2.2) 177.

“[...] mas também acredito que às vezes não há maior capacidade de crítica, porque nós estamos tão assoberbados de trabalho que não conseguimos ter essa capacidade... porque quem está atrás destes projetos e isso tudo, tem não sei quantas turmas para preparar, tem não sei quantos cargos... e as pessoas tentam agilizar a coisa” (FG2.1) 178.

“[...] é mais fácil pôr a cruz!” (FG2.1) 179

“[...] apesar de tudo, nunca se perca essa ideia comum do que é que se pretende da escola, e desta noção de escola pública, portanto a ideia de formar integralmente o aluno, é a questão do saber, dos conhecimentos, do saber fazer... as competências, do saber ser, a educação para a cidadania, portanto a formação integral. E isto aqui deve ser algo que os professores, todos os agentes têm que ter presente... mas isto condiciona opções ideológicas...é fundamental ter esta ideia presente” (FG2.4) 180.

“[...] a escola é um meio... é um primeiro meio para tentar resolver assimetrias sociais...porque vemos muitas vezes que a escola é a única fonte de suporte, sobretudo em meios familiares muito deficitários de acesso à informação, de um alargamento de horizontes, de afetividade, de tudo... de proporcionar condições elementares para o crescimento daquele cidadão. Claro que o ideal seria realizar a utopia do Agostinho da Silva, de um currículo para cada aluno, o desenvolvimento a formação integral do alunos, para aquilo que a escola fizesse do aluno... aquilo que ele realmente quisesse ser, e não aquilo que os outros querem que ele seja, não é? mas pelo menos tentar atenuar aí, a partir de baixo algumas

assimetrias sociais, diferenças de estratos que depois se vão repercutir ao longo da vida e barram o caminho e o acesso a determinados patamares sociais, e a escola tem que proporcionar isso nos afetos, também em tudo isso, e esta noção acho que todos nós temos obrigação de ter presente, e depois, claro que depois isso vai ficar plasmado neste ou naquele projeto educativo, nesta ou naquela forma de intervenção...” (FG2.4) 181.

“[...] A escola deve criar afetividade” (FG 2.6) 182.

“[...] É... a escola deve criar afetividade” (FG2.5) 183.

“[...]as escolas já reúnem para definir a rede, mas quando reúnem para definir a rede, às tantas... às vezes estão a lutar pela rede, não é? e isso não faz muito sentido.” (FG2.6) 184.

“[...] É aí que a autarquia deveria ter um papel de árbitro também... e imparcial ...que é uma coisa que não acontece... que é uma coisa que não acontece! É o que vai acontecer agora com esta coisa dos mega agrupamentos, ou seja lá o que for... A autarquia tem interesse e tem pressões...que envolvem muita coisa, infelizmente, não é? Depois muitas vezes são tomadas opções que não são as mais corretas” (FG2.2) 185.

[...]na construção dos documentos estruturantes... as pessoas para nos reconhecerem também, têm que participar na construção... na sua construção.... fizemos aquilo um bocadinho pressionados, porque era preciso acabar mas havia necessidade de pegar no projeto educativo, de se calhar limpar algumas coisas que estão lá a mais, de introduzir outras que faltam lá, e depois, antes dele ser aprovado pelo conselho geral, ele ser analisado, discutido nos departamentos, passar pelas pessoas para elas se sentirem mais envolvidas” (FG2.6) 186.

[...] estive numa escola onde até havia uma discussão pública sobre o PEE... estava feito... de tanto a tanto as pessoas podiam fazer críticas, não é?” (FG2.2) 187.

“[...] Quanto mais não seja para criticar, as pessoas até vão acabar por ler...” (FG2.6) 188.

“[...] deveriam existir reuniões convocadas só para isso... sem mais assunto nenhum, elas são obrigadas a minimamente... haver ali uma discussão... porque depois normalmente o que é que acontece: nós vimos isso em conselho pedagógico...o relatório de autoavaliação estava na ordem de trabalhos... era o quarto ou o quinto ponto... quando chegávamos lá já não tínhamos tempo... tivemos que convocar um pedagógico só para aquilo... e nesses casos era isso, ou seja, não há mais discussão sobre planificações sobre resultados não há nada... há só reunião de grupo ou de departamento para analisar o documento A B ou C e aí sim as pessoas se não leem, pelo menos ouvem os outros a falar...” (FG2.2) 189.

“[...] quando vai contrariada [analisar os documentos] é o mesmo que estares a por alguém a fazer uma tarefa que não a quer fazer, e bloqueia... e está ali está a olhar para o relógio, para ver quando é que os outros acabam a discussão, para se ir embora...” (FG2.1) 190.

“[...] eu já tive onze turmas e chegava ao final do dia e queria era ir descansar, e que ninguém me chateasse com reuniões... nem escolas... nem coisa nenhuma...” (FG2.1) 191.

“[...] antigamente os alunos não eram o centro do Universo... é que agora cada aluno é assim, uma espécie de centro, que à volta dele...os pais...os padrinhos... os tios... os professores... tudo gira à volta deles... eles são a coisa mais importante. Naquela altura não! Os professores nem sabiam os nomes... eram os números...” (FG2.6) 192.

“[...] não mas deixa-me só dizer-te... é por causa do infoponto, é por causa da avaliação de desempenho, é por causa de sermos uma escola muito grande, muito grande, e da escola ser muito dispersa, os professores vêm por exemplo do bloco A vão ao bar, e já não têm tempo de conviver na sala de professores.... têm que ir diretamente para a sala” (FG2.6) 193.

“[...] aquela sala de professores em que entrava não sei quem, e...” (FG2.6) 194.

“[...] a questão do livro de ponto obrigava-nos sempre a ir lá, não é?” (FG2.1) 195.

“[...] Faltam as atividades de integração...” (FG2.6) 196.

“[...] ou por exemplo quando fazíamos os aqueles lanches à quarta feira de manhã... que o pessoal ficava e almoçava ali [na sala de professores] e aquilo era giro porque, pronto... assim houve aqui qualquer coisa que quebrou com a avaliação de desempenho... isso não tenho dúvidas nenhuma” (FG2.6) 197.

“[...] mas eu acho que é a avaliação, e não foi só nesta escola, porque ficou grande... eu estive noutra pequenina e foi igual... porque as escolas pequenas podem ter um aspeto magnífico, de te integrar quase como família... mas a avaliação forma ali uma competição... que causa sempre um mau estar.. e que tu por mais que não queiras há sempre... tu viras costas, há sempre um documento A B ou C... e esta que está a fazer isto, mas quer isto... Este tipo de procedimento afasta as pessoas...” (FG2.1) 198.

“[...] e depois as escolas tem muitas mulheres... e não estão muito disponíveis para a discussão...porque têm mais que fazer porque é assim, têm que preparar aulas... têm que dar aulas... têm que não sei quê, têm que tomar conta dos filhos... e depois a seguir têm que ir às compras... buscar os filhos...(FG2.6) 199.

“[...] com tantas mulheres... isto é mesmo assim... com tantas mulheres no ensino porque é que grande parte dos cargos de direção... e não estou a falar sobre a nossa escola, são de homens?” (FG2.6) 200.

APÊNDICE V – Transcrição resumida - *grupo discussão direcionada 3*

Avaliação

“[...] olha eu posso começar por dizer que penso logo em tudo... são todos esses fatores ... acaba por ser um bocado de tudo... embora eu pense que não foi com certeza pensada com estes propósitos todos mas torna-se nisto no fundo... porque isto dá muito trabalho... portanto muito trabalho... depois os resultados não são os esperados muitas vezes” (FG3.6) 1

“[...] a avaliação docente depois serve o último propósito que falaste que é travar a progressão (FG3.6) 2

“[...] eu falo por nós... no nosso ciclo, aqueles que não estão diretamente ligados, que não fazem parte do painel [de avaliação externa de escola] passa-lhes um bocadinho... e se calhar se neste momento tu perguntares se eles já leram os relatórios da IGE ... se calhar muitos não leram!... quem não está diretamente ligado não é?... se as coisas não lhe chegarem diretamente, passa-lhes completamente” (FG3.3) 3.

“[...] se tu perguntares se calhar de fora... às pessoas cuja avaliação não lhes tocou diretamente podem se calhar passar ao lado” (FG3.3) 4.

“[...] eu julgo que a avaliação interna e externa não têm o peso da avaliação docente, porque a avaliação externa, quando muito, ao agrupamento ou à escola é-lhe atribuído um valor qualitativo em alguns dos domínios ... mas não há um peso como numa avaliação de desempenho que tem progressão da carreira, tem diferenciação entre a mesma classe” (FG3.1) 5

“[...] a avaliação de escola também julgo que é extremamente importante na medida em que nós conseguimos perceber por alguém de fora da escola, quase como uma auditoria em que nós sabendo o que é que eles vêm cá observar, o que é que eles vêm avaliar nos vão dar indicações de que de facto ou estamos mais num sentido ou estamos mais noutra e a partir daí (inclusive a partir de agora quererem que nós façamos um plano de melhoria sobre os resultados) vejo isso como muito positivo” (FG3.1) 6

“[...] de alguma forma orienta também a avaliação interna porque nós internamente temos de trabalhar no sentido de termos de tomar em conta aqueles domínios para também sermos bem classificados nos pontos que eles nos referenciam.” (FG3.1).7

“[...] e a conhecermo-nos melhor” (FG3.2) 8.

“[...] apesar de já termos muita experiência tanto numa coisa como noutra [avaliação interna e externa] se calhar a forma como é feita... eu dou mais valor à autoavaliação que está a ser feita ... eu acho que é um percurso que tem mais a ver connosco” (FG3.2) 9

“[...] às vezes a forma como é feita externamente, parece que são ... a maneira como abordam as questões, parece que estão sempre a ver onde podem... devia ser mais no sentido também de orientar não é? mais construtiva! ... mas depois a forma como as questões são feitas, estão sempre a ver onde podem apanhar” (FG3.2) 10.

“[...] se o objetivo fosse orientar, às tantas não era tanto discriminar se calhar não é?” (FG3.4) 11.

“[...] pois devia ser mais construtivo” (FG3.6) 12.

“[...] posso eu só queria dizer que eu acho que a avaliação só por isso é importante... porque acho que é importante para duas coisas: para conhecer o que é que se passa e para eventualmente alterar o que se passa se acharmos que não está adequado por nós ou pelos outros” (FG3.4) 13

“[...] Relativamente à avaliação dos docentes aquilo que o Alexandre perguntou ..., eu acho que aqui a dificuldade é que é uma coisa recente ... tão recente que as pessoas ainda não se inteiraram muito bem sobre a importância ... sobre o papel ... sobre as decisões ... e outra coisa que é difícil é porque está a avaliar especialistas em avaliação! Os professores são especialistas em avaliação, essa é que é a dificuldade! E quando alguém está a avaliar pessoas que estão habituadas a avaliar os avaliadores são uns e ao mesmo tempo...” (FG3.4) 14

“[...] são os moldes em que é feita... contribuiu, tu viste, que o ambiente nas escolas piorou!” (FG3.3). 15

“[...] claro depois ainda há outra coisa, que tem a ver com a representação que os professores têm de si próprios, que é aquela que tinham quando saíram das faculdades e agora vão ser avaliados pelo que fazem agora, não por essa representação. Ou seja ,eu achava que eu era isto e aquilo quando saí da faculdade continuo a achar isso e toda a gente continua a achar mais ou menos o mesmo, e depois vem outro vai-me avaliar vai dizer tu não és aquilo que achas que és e tem que se separar alguns em Bom, Muito Bom e Excelente o que quer que seja, claro que é complicado” (FG3.4) 16

“[...] avaliação para premiar os melhores (..) isso no fundo é mentira! ” (FG3.2) 17

“[...] aí é que é falso!” (FG3.6) 18

“[...] porque depois há o pormenor das quotas que pode até alguém ser Muito Bom e não conseguir avançar” (FG3.2) 19.

“[...] Está a premiar os Bom ou os Muito Bom como se apregoa mas no fundo é mais uma vez uma questão economicista, veio impedir que as pessoas consigam progredir na carreira o que também poderá ser desmotivador para aquela pessoa que se esforça e que até faz um bom trabalho, que até tinha possibilidade de ir além e não vai porque se calhar no agrupamento em que está nem tem tantas possibilidades porque não tem tantas hipóteses de passar como se calhar outro agrupamento até teria! Não é por não ser Bom! (FG3.2) 20

“[...] e a forma como se foi avaliar... porque naquela em que nós avaliados... eu fui avaliada como elemento da CADD! A minha avaliação de professora foi zero que nem sequer dei aulas... eu não pude mostrar a ninguém a forma a forma como eu dei as aulas, não é? eu fui avaliada como um elemento da CADD” (FG3.3) 21.

“[...] eu tenho uma licença legal para lecionar determinados conteúdos não para lecionar outros... há uma licença legal para eu lecionar determinados conteúdos!” (FG3.4) 22.

“[...] sim olha e quando te ensinaram a ser diretor de turma?” (FG3.5) 23.

“[...] mas eu acho que o que mais complicou nas escolas na avaliação de desempenho dos professores foi o resultado da própria avaliação...(FG3.6) 24

“[...] não foi o processo” (FG3.4) 25

“[...] porque as pessoas sentiram no primeiro ano que houve avaliação... os avaliadores ainda podiam propor uma determinada nota, ficava aquela nota mas depois baixava porque não cabia nas quotas e o professor sabia que ia ser avaliado naqueles parâmetros em X pelo seu avaliador” ... (FG3.6) 26

“[...] Na última avaliação já não foi nada disso, ou seja, nós já tínhamos a nota que íamos propor... já éramos nós que a dávamos e já tínhamos que pôr a cruz naquele determinado sítio em função... ora há professores que tiveram que ter uma cruz e eu como avaliadora tive que fazer isso...” (FG3.6) 27

“[...] tive professores que em determinados parâmetros até achava que eram iguais e que não os pude pôr iguais... porque um teve Muito Bom e o outro não...apesar de eu ter proposto os dois para Muito Bom... ora como é que isto é entendido depois pelas pessoas?” (FG3.6) 28.

“[...] a dificuldade é essa é quem avalia... enquanto que nas avaliações de uma forma geral há uma certa hierarquia... o [FG3.4] estava a dizer que nós somos avaliadores, mas somos avaliadores de alunos... há uma certa hierarquia... agora eu avaliar a [FG3.5]...” (FG3.1) 29

“[...] imaginemos que isto é o grupo de Educação Física eu vou avaliar-vos partindo desse princípio que só se pode atribuir Muito Bom a alguns e não a outros... e sabendo que há daquele lado pessoas que estão convencidas que são Muito Bons e depois vão ter Bons e que pelo que eu diga... ou na forma como diga, não consigo chegar a explicar porque é que aquele teve Muito Bom e aquele Bom e os outros etc... porque eles não estão a visualizar-se entre eles, não é? vão-se comparando por aquilo que vão fazendo e na Educação Física por exemplo é fácil ver o que o outro faz, o que quer dizer como é que eu fico como avaliador dentro do meu grupo, quando não consigo mostrar ao meu colega que de facto este teve Muito Bom porque teve Muito Bom e porque tem a capacidade para... isso e tu tiveste Bom porque não chegas lá e tu achas que não...” (FG3.1) 30.

“[...] ainda há isso e outra coisa que é no caso dos alunos, principalmente os mais novos eles aceitam calmamente essas diferenças... os professores são todos adultos! E depois, mesmo que tu mostres isso à pessoa a outra pessoa pode... tu achares que estás a avaliar bem ela não aceitar isso! Porque aqui não há dúvida nenhuma que isto é subjetivo... e tu podes... basta mudar o avaliador já está... muda logo os resultados!” (FG3.4) 31.

“[...] mas aí é mais longe do que o que tu disseste uma coisa era tu achares que por exemplo que eu como professora de Educação Física só merecia Bom e outro professor de Educação Física merecia Muito Bom e aí já poderia haver conflito porque eu achava que não que era melhor que o outro porque é que me deste Bom a mim... outra coisa é tu achares que os dois até são Muito Bons e só podes dar Muito Bom a um... Em quem é que tu ficas?” (FG3.6) 32

“[...] e ficará registado que eu inicialmente tinha as cruzinhas... lá irias ter cruzinhas num determinado sítio que me daria o Muito Bom mas que afinal as cruzinhas na [FG3.5] eram exatamente as mesmas... só porque depois só uma é que passa e tu tinhas que por um pormenor qualquer... que era a tua função distinguir... por um pormenor qualquer terias que baixar determinadas cruzes... pôr noutros sítios para que a minha passasse a ser Bom... isso explica tudo!” (FG3.6) 33

“[...] e se não for dito nada pode... para os avaliados o resultado é o mesmo... para o avaliador é terrível como experiência que tive é péssimo” (FG3.6) 34.

“[...] no início esqueci-me dessa minha parte [não referir que um dos cargos que tive foi relatora] porque é a fase negra da minha vida! Eu detestei ser avaliadora! (FG3.2) 35.

“[...] eu até acho que toda a gente se esqueceu [de não referir que foi relator] e não foi por acaso...” (FG3.4) 36.

“[...] porque senti que não consegui ser justa porque é impossível... é impossível!” (FG3.2) 37.

“[...] é a tua perspetiva daquilo...” (FG3.7) 38.

“[...] eu avaliei pessoas mais velhas do que eu... com mais tempo de serviço do que eu... mas é assim... e ninguém tinha... porque é que tinha de ser eu? Porque é que tinham de reconhecer em mim capacidades para... não tinham, claro!” (FG3.2) 39.

“[...] a abordagem não é fácil” (FG3.7) 40.

“[...] se me perguntarem assim então que modelo por exemplo a Maria da Lurdes Rodrigues [Ministra da Educação do XVII Governo constitucional] nunca defendia uma avaliação vinda de fora não é?” FG3.3) 41

“[...] eu se calhar até sou um bocadinho apologista... por ser mais isenta” (FG3.3) 42.

“[...] mais isenta...mas isso depende quem é o avaliador” (FG3.6) 43.

“[...] por exemplo, como é que a escola há de encarar que eu agora até para aí a fazer perguntas ou a fazer inquéritos, não é? [a propósito da autoavaliação de escola]” (FG3.2) 44.

“[...] e eu [como membro da equipa de autoavaliação] não estou a avaliar ninguém, só estou a recolher dados!” (FG3.7) 45.

“[...] a avaliação entre pares, para mim, acho horrível” (FG3.3) 46.

“[...] o que é que deu a avaliação entre pares? contribuiu para um bom ambiente na escola a avaliação entre pares? Não!” (FG3.3) 47.

“[...] o problema é que as pessoas encaram sempre a avaliação... se for alguém a avaliar os alunos não há problema nenhum, mas quando é alguém a avaliar um professor toda a gente fica com medo não é?” (FG3.5) 48.

“[...] mas é assim, tu com um colega teu... o teu colega não tem formação nenhuma porque é que ele há de te avaliar?” (FG3.3) 49.

“[...] porque está ali há mais tempo, qual é o problema?” (FG3.5) 50.

“[...] sentistes que eles ficaram satisfeitos com essa avaliação? A questão não é avaliar... avaliar todos avaliamos, agora a questão é... estamos a ser justos? Estamos a ser coerentes?...” (FG3.7) 51.

“[...] pois mas eu acho que há duas coisas que não são claras: o que é que se avalia e com o quê que se avalia. Se me disserem assim... o que é que vamos avaliar... os resultados dos alunos? Eu sei o que é. Se me disserem assim.... vamos avaliar uma boa aula? Eu não sei o que é... sei o que é para mim...uma aula boa vai ser isto... avalio em função disto... tiver ali um indivíduo a ler como alguns professores da universidade... e a aula deles era boa ou má? Na minha opinião era uma coisa, na opinião de cada um de nós é outra! (FG3.4) 52.

“[...] agora o Ministério que diga assim... tu vais avaliar este objeto, com estes instrumentos e então nós fazemos isso... agora se eu não sei qual é o objeto a avaliar nem sei com que instrumentos trabalhar...” (FG3.4) 53.

“[...] o princípio de avaliar está correto, o problema é que os instrumentos é que não estão bem!” (FG3.5) 54.

“[...] é a abordagem... é a abordagem.. a questão é essa!” (FG3.7) 55.

“[...] na verdade as coisas começam sempre pelo teto” (FG3.2) 56.

Documentos estruturantes

“[...] uma boa autoavaliação da escola: saber o que é que a escola quer onde é que quer chegar” (FG3.2) 57.

“[...] mas é assim se reparares nós... a escola definiu isso...não havia aquelas...como é que se chamava... as metas...” (FG3.6) 58.

“[...] eu acho que esta escola tem estes documentos só para Inglês ver... porque agora há escolas que seguem aquele princípio de projeto educativo e tentam ser uma escola diferente em função do projeto educativo por exemplo e essas coisas todas... agora a nossa escola não...” (FG3.5) 59.

“[...] há escolas em que o projeto educativo faz diferença” (FG3.5) 60.

“[...] eu por acaso eu não conheço nenhuma” (FG3.4) 61.

“[...] olha em relação ao projeto curricular de turma diz-te alguma coisa?” (FG3.3) 62.

“[...] quando eu estava na escola das duas uma: ou o projeto curricular que eu fazia estava muito mal feito e não era aquilo que se pretendia, ou então aquilo realmente para mim não serviu de nada... (FG3.3) 63.

“[...] de nada, não serviu de nada...” (FG3.5) (64)

“[...] porque eu não comecei a ser melhor professora ou pior professora a partir do momento em que tinha lá o projeto curricular...” (FG3.3) 65.

“[...] aquilo para mim aquilo era uma obrigação que eu tinha... aquilo era um papel que eu tinha que preencher... que estava lá para se quisesse consultar... estava feito mas eu não ia lá para melhorar a minha prática...” (FG3.3) 66.

“[...] e quantas pessoas desta escola conhecem o projeto educativo? Desta escola quantos docentes é que já o leram? Para aí dez....” (FG3.5) 67.

“[...] agora que podia estar mal feito eu reconheço que podia estar mal feito...” (FG3.6) 68.

“[...] é isso mas tenho essa impressão nós temos documentos e a maior parte das pessoas não leem” (FG3.3) 69.

“[...] o ser professor nesta escola não depende do projeto educativo!” (FG3.5) 70.

“[...] isso deveria entrar na avaliação dos professores...” (FG3.7) 71.

“[...] a primeira coisa que o professor quer conhecer quando chega à escola? É o horário!” (FG3.7) 72

“[...] eu acho que estou na linha da [FG3.5] eu acho que há escolas onde realmente pelo projeto educativo é tipo bandeira” (FG3.7) 73.

“[...] já vi escolas em que aquilo pronto... é levado a sério e é prático... e é definido ano a ano e a coisa vive-se muito em função daquelas metas que estão ali,” (FG3.7) 74.

“[...] e isso sente-se... começa-se a transpirar logo no primeiro nos primeiros dias em que se chega à escola. Nesta escola não se sente isso, pronto... é um facto, realmente se calhar há muitos docentes que não conhecem o projeto educativo mas também estou como tu: há docentes que nunca foram ao portal da escola e nunca viram o que é que lá estava, nunca viram nada” (FG3.7) 75.

“[...] o projeto educativo... eu acho que sim... o projeto curricular de turma não!” (FG3.7) 76.

“[...] é uma coisa prática... tem que ser cenouras ali à nossa frente para que a gente saiba para onde é que vai correr” (FG3.7) 77.

“[...] numa nas avaliações que tivemos uma inspetora disse assim: *quem olhar para isto... quem for ver ao índice este projeto está o ótimo, mas no fundo isto é só a teoria que está aqui...* e uma coisa só de teoria teoria não adianta... pode estar muito bonito, estar lá a legislação toda, mas não é prático” (FG3.2) 78.

“[...] a metas que nós temos conhecidas no projeto [educativo] eu até acho que são interessantes” (FG3.2) 79.

“[...] para além daquelas metas que podem ser mais gerais e perseguidas durante quatro anos mas em cada um dos anos tu podes pegar numa daquelas e dizer a nossa prioridade é esta... vamos trabalhar para aqui, estás a perceber? E aí toda a gente sabe para quê que está a trabalhar porque nós fazemos isso noutros contextos e acho que na escola faz falta... em vez de ter aquela lista de quatro, cinco, seis... e é sempre quatro, cinco, seis metas todos os anos... eu acho que era importante definir coisas estratégicas.... prioridades estratégicas.... sentirmos que a prioridade é esta” (FG3.7) 80.

“[...] as atividades não estão todas viradas para o projeto” (FG3.2) 81.

“[...] há aí coisas que no projeto educativo que nem acho que se possa fazer dessa maneira porque são a nível nacional por exemplo melhorar os resultados da escola é um objeto como estava a dizer o Alexandre intrínseco a qualquer escola... qualquer escola vai querer que todos os alunos saiam direitinhos! Agora lutar por isso é outra coisa!” (FG3.4) 82.

“[...] mas isso não precisa estar escrito no projeto educativo!” (FG3.5) 83.

“[...] mas por exemplo... de que forma é que tu ou o conselho de turma podem contribuir para isso tu não tens quantidades? O projeto educativo não é só resultados! O propor resultados tu até de alguma forma consegues ter metas, porque tens exames, tens resultados escolares, consegues quantificar... mas aí acho que os resultados até é o mais fácil para definirmos metas!” (FG3.1) 84.

“[...] nós tentamos fazer isso [definir metas] e foi um sarilho!” (FG3.2) 85.

“[...] eu acho [possível definir metas] com base nos resultados que a autoavaliação entrega... por exemplo: nós sabendo a escola o que tem neste momento, imaginemos: nós vamos criar um projeto educativo para daqui a quatro anos.... Para pensarmos o que queremos daqui a quatro anos ou cinco, nós temos de saber o que temos neste momento, quer em termos do que queremos, ligar-nos à comunidade, se queremos chamar os pais aqui... agora como tantas vezes dizemos: queremos que a comunidade intervenha... mas se formos ver as atividades durante o ano em que isso aconteceu...” (FG3.1) 86.

“[...] e se o projeto educativo tiver resultados eu entro nesta escola vou aos valores... eu entro nesta escola, vou pegar no projeto educativo e percebo... eu para além de aulas, isso eu sei que tenho que dar, eu para além dos resultados escolares que sei que os tenho que ter, o que é que eu posso contribuir para o projeto educativo da escola?” (FG3.1) 87.

“[...] mas para isso em primeiro lugar tem que a escola toda, e de maneira a que não seja contra o Ministério... saber o que é que pretende para além do que pretende o Ministério que é a questão dos resultados... o Ministério pretende.. que nenhum aluno reprove, que ninguém abandone a escola...” (FG3.4) 88.

“[...] chega uma inspeção é quais são logo as perguntas que te fazem?” (FG3.2) 89.

“[...] nós fazemos o projeto educativo para mostrar?” (FG3.5) 90.

“[...] fazemos o projeto educativo para mostrar à inspeção!” (FG3.5) 91.

“[...] é para a escola!” (FG3.1) 92.

“[...] mas tu para teres um avaliação externa... e isso vai ser bom para a escola em todos os aspetos até em termos de avaliação que dá mais quotas... se tu não tens isso vais logo ser penalizado” (FG3.2) 93

“[...] claro vai avaliar aquilo... claro... exatamente” (FG3.) 94.

“[...] então mas estamos a trabalhar para os alunos, ou estamos a trabalhar para o Ministério? É isso que temos que ver” (FG3.5) 95.

“[...] agora se tu tens um bom projeto educativo como é que em termos de organização conseguimos que a organização trabalhe bem em prol do projeto educativo? É na avaliação... Imaginemos que se eu tiver na minha avaliação, dentro dos domínios ou dentro das participações em que eu tenho que conseguir X atividades, tenho que conseguir X valores, tenho que conseguir um sem número de situações, que eu sei que é aquilo que tenho que conseguir... depois é uma questão de contar as percentagens... agora esses valores têm que ser exequíveis... mas se eu souber que tenho que chegar lá se eu souber que tenho que fazer... contribuir para o rol de atividades dinamizando ao menos uma ou duas atividades, eu vou movimentar-me no sentido não de acelerar tudo sob a sombra de alguém que faça, mas se eu souber que vou ser avaliado naquele dado vou participar ou não nesse tipo de atividades, eu vou preocupar-me em participar. Mas se não estiverem identificados...” (FG3.1) 96.

“[...] eu acho que a questão é, por exemplo, a questão da avaliação externa vem, e nós estamos às vezes preocupados em mostrar à avaliação externa bons resultados... às vezes a questão não é mostrar bons resultados, a questão é mostrar os resultados que temos independentemente de bons ou maus mas

mostrar que refletimos sobre aquilo... se eles estão maus e fizemos alguma coisa para tentar mudar, e se eles estão bons pensamos ainda em algo... o que é que podemos fazer para além disso, não é? Eu acho que é isso é valorizado pela avaliação externa” (FG3.7) 97.

“[...] E não propriamente apresentar um *documentozinho* muito bem elaborado com todas as páginas numeradas só para a avaliação ver, porque acho que isso também eles percebem perfeitamente quando a coisa é fachada ou quando realmente é refletido... eu acho que esse é o principal objetivo” (FG3.7) 98.

“[...] eu acho que a nível social a representação que a sociedade tem da escola é a representação ligada aos resultados da escola [e não a figura do diretor]... quer se queira quer não, no nosso país é isso. Ninguém coloca o filho numa escola se *olha aquela escola faz assim umas atividades naquela escola os alunos estão não sei quê...*” (FG3.4) 99

“[...] “O principal no nosso país...o único *ranking* que existe.... é o *ranking* de resultados de exames. Não existem *rankings* de bem-estar... não existem... “ (FG3.4) 100.

“[...] eu não concordo se fosse assim estávamos todos a por os nossos alunos ali na escola [X], e não é verdade” (FG3.7) 101.

“[...] claro a maior parte deles nem sequer conhece os resultados, mas o que eles querem é que os seus filhos tirem bons resultados naquela escola, que se sintam bem lá, pronto!” FG3.7) 102.

“[...] Agora a nível social, no nosso país, não está definido o que é que é uma boa escola... também não está definido... portanto como é que nós podemos? até isso é complicado... como é que podemos definir um projeto educativo se o próprio país não tem ideias? Mas o diretor no meio disso pode ter um projeto dele... agora o projeto do diretor pode estar de acordo ou não com aquilo que depois dissermos...” (FG3.4) 103.

“[...] eu acho que em boa parte o país não espera grande coisa, nem má nem boa...não espera: *agora façam as coisas!* Porque, por exemplo, a avaliação externa... eu quando digo aos meus alunos que vou avaliar digo-lhes: *eu vou avaliar isto, é isto que vou ensinar-vos e quero que saibam fazer isto*. A mim ninguém me veio dizer à escola antes de me avaliar externamente o que eu tinha que fazer... logo é uma avaliação que partiu do princípio errado porque a avaliação veio cá dizer-me o que é que era para fazer, mas não disse que não tinha dito! Ninguém me tinha dito que era assim” (FG3.4) 104.

“[...] aquilo verdadeiramente se formos honestos não é uma avaliação externa... é quase pelo princípio jurídico... é uma auditoria!” (FG3.4) 105.

Diretor

“[...] o diretor é um bocado o motor... é a passagem de informação lá de cima...” (FG3.7) 106.

“[...] lá está... mas alguns diretores são de uma prepotência terrível... aí nesse aspeto eu acho então que tem muito poder... o problema é que é assim é poder a mais, não é?” (FG3.2) 107.

“[...] não exatamente...o poder é igual agora a maneira como o usam...” (FG3.4) 108.

“[...] o poder é igual !” (FG3.7) 109.

“[...] por isso é que as escolas são diferentes de escola para escola” (FG3.1) 110.

“[...] por exemplo eu aqui acho que o nosso diretor é uma pessoa extremamente humana... rege-se por valores muito bem definidos... tu conheces outros agrupamentos muito próximos daqui em que prevalece a prepotência... eu já estive... eu vim de outros agrupamentos que mostram muita diferença entre os diretores... ora a função do diretor está escrita na lei para um e para outro... depois é a personalidade de cada um” (FG3.3) 111.

“[...] antigamente havia um conselho executivo em que havia um presidente... mas de forma geral eles colegialmente decidiam todos juntos, e se o diretor quisesse ir num sentido ou o diretor ou o presidente quisesse ir num sentido, muitas vezes nem ia...” (FG3.1) 112.

“[...] eu acho que era mais ou menos igual... toda a gente sabia quem era o presidente da escola... não sabia quem era o secretário ou o vice” (FG3.4) 113.

“[...] mas os poderes eram diferentes” (FG3.7) 114.

“[...] A responsabilização do diretor leva a que o diretor tenha que ser mais “eu”... quer dizer, enquanto que antigamente a responsabilidade podia ser diluída, neste momento não! Neste momento, o diretor ao assumir essa responsabilidade, automaticamente tem que ser ele... a escola à partida seria à imagem do diretor... quer o projeto educativo onde fundaria as metas seria à imagem do diretor... porque algumas medidas vão ser implementadas, de escola para escola de uma forma diferente, pelos valores do diretor” (FG3.1) 115.

“[...] mas por outro lado, não faz sentido por exemplo, na avaliação dos docentes ele deixou de ser uma figura importante... porque é a pessoa que melhor conhece...” (FG3.2) 116.

“[...] mas eu não concordo com essa parte... o diretor não é o que mais... não é o que melhor conhece os professores... o diretor conhece alguns professores...” (FG3.1) 117.

“[...] não é o que melhor conhece... pois não.” (FG3.5) 118.

“[...] conhece uma faceta...” (FG3.7) 119.

“[...] não tem hipótese... tem aqueles que são mais próximos dele... e tem aqueles cujas situações mais negativas são levadas à direção...” (FG3.1) 120.

“[...] chega lá o mau” (FG3.7) 121.

“[...] mas se calhar no final da avaliação... até se calhar muitos desses ficaram com uma avaliação superior a de outros que até são mais discretos...” (FG3.2) 122.

“[...] só quem já passou que nós passámos” (FG3.2) 123.

“[...] respirei de alívio quando vi quando vi que a direção não tinha que entrar na avaliação... eu respirei de alívio... foi das coisas piores que eu fiz em toda a minha carreira, aquilo que eu mais detestei fazer!” (FG3.2) 124.

“[...] o diretor é das pessoas que melhor conhece a escola!” (FG3.1) 125.

“[...] também acho que sim” (FG3.4) 126.

“[...] tu não tens outra hipótese....por exemplo os avaliados da [FG3.6] eu posso saber pouco dos dela e ela dos meus quem é que pode fazer a ligação dos dois e estar acima disso? Tem que ser alguém que esteja no seu cargo de facto acima ou então se só pudesse ser os quatro coordenadores de departamentos com o diretor tudo bem porque os avaliados dela... eu até posso ter uma ideia de um que é exatamente ao contrário do que a [FG3.6] teve... ela tem mais legitimidade que eu... mas eu nem sequer legitimidade tenho... tenho legitimidade num Conselho de Turma, ou conheço a pessoa daqui e dali não é?” (FG3.4) 127.

“[...] eu acho que em função da escola em que nós estamos, podemos ser melhores ou piores...” (FG3.5) 128.

“[...] temos que nos moldar...” (FG3.7) 129.

“[...] eu acho que sim... temos que nos moldar em determinadas coisas...” (FG3.6) 130.

“[...] dou-te o meu exemplo concreto eu quando fui convocada na [escola X], cheguei lá, fui apresentar-me ao diretor... disse ao diretor que era longe... se era possível fazer um horário de maneira a por exemplo à sexta feira ou à segunda feira me libertar, de maneira a eu ir mais cedo embora para casa... nem que fosse à sexta feira de tarde livre só... só dava aulas de manhã, ele disse: *ah vamos ver o que é que pode ser...* tudo bem, fui-me embora...” (FG3.5) 131.

“[...] entretanto sai meu horário e ele pôs-me a trabalhar à segunda de manhã e à sexta feira à tarde e eu: *Ai é? Queres-me complicar a vida? Então está bem... eu vou cumprir o meu horário na íntegra!* E naquele ano não fiz mais nada a não ser dar as minhas aulas, e mal acabavam as minhas aulas eu ia-me logo embora... porque é assim... quando uma pessoa tem um bom ambiente na escola... Quando ele me pediu mais uma coisa extraordinária, eu não fiz nada! Cumpri...” (FG3.5) 132.

“[...] estás a ver? Mas isso é porque não havia avaliação” (FG3.4) 133.

“[...] ser o professor numa escola não é só dar aulas... é esse o problema!” (FG3.7) 134.

“[...] não é só dar aulas?” (FG3.1) 135.

“[...] “Vai lá ver ao perfil do professor e tu tens lá um manancial de coisas que tens de fazer (FG3.7) 136.

“[...] e então? Onde é que isso entra na avaliação?” (FG3.1) 137.

“[...] as realidades das escolas são diferentes, não é? Aqui até se calhar tens um modo de trabalho que quando mudas de escola te adaptas ai tipo de trabalho que está lá a decorrer...” (FG3.3) 138.

“[...] são diferentes, exatamente...” (FG3.5) 139.

“[...] eu acho que é a motivação” (FG3.7) 140.

“[...] quando uma pessoa está satisfeita na escola...” (FG3.5) 141.

“[...] mas eu nem falo em termos de ambiente... por exemplo, eu tenho o meu perfil construído... mas eu chego aqui e vou-me adaptando, adaptando entre aspas, porque a pessoa também tem a sua opinião e a partilha e não sei quê... mas se eu for para outra escola, se calhar já há um tipo de trabalho diferente, e eu trabalho com, elas não é? Até porque são professores diferentes... são pessoas diferentes, e nós

temos também que nos adaptar mas não é só um...eu acho que é toda a gente... as realidades das escolas são todas diferentes!” (FG3.3) 142.

“[...] se eu pudesse... eu não vou dizer que não... não me importava de ir para uma escola onde eu pudesse escolher professores” (FG3.2) 143.

“[...] os professores falam *professorês*...eu acredito nisso...” (FG3.1) 144.

“[...] tem a ver com o sentimento... com a representação de classe... mas depois cada um é diferente” (FG3.4) 135.

“[...] a gente às vezes olha para a forma de vestir... ou a forma de... *ah aquele é professor!* acho que há uma característica... que é transversal aos professores” (FG3.1) 146.

“[...] mas eu acho que eu acho que não acertas... eu acho que quando acertas lembraste-te que acertaste que é uma coisa completamente diferente! Quando erramos não nos lembramos! Eu acho que é difícil... no meio de vinte pessoas é difícil saber qual é o professor... eu acho que é difícil... e depois acho que há uns, que são como nós!” (FG3.4) 147.

“[...] mas eu acho que se calhar não há muitas diferenças [entre as escolas]...” (FG3.3) 148.

“[...] eu acho que há...” (FG3.1) 149.

“[...] eu acho que há determinadas escolas em que se criam condições... há ali uns lubrificantes que fazem com que as coisas funcionem assim de uma forma, estás a perceber? E o professor que chega lá e tem algum interesse, aquilo patina rapidamente e a coisa funciona... Noutras escolas não! Emperra...emperra... e a gente a tentar trabalhar não consegue fazer nada, estás a entender?” (FG3.7) 150.

“[...] eu acho que escolas que têm grupo docente fixo... e já com alguma idade.... se chegarem novos (e eu lembro-me quando eu cheguei aqui, já foi há vinte...” (FG3.6) 151.

“[...] havia a sala dos professores lá em cima... era dividida a meio...” (FG3.6) 152

“[...] tu ias para o meu sítio! Daquele lado!” (FG3.4) 153.

“[...] nós entrávamos...aqui eram os velhos e aqui eram os novos...” (FG3.6) 154

“[...] olha a primeira vez que cheguei à sala dos professores da [escola X] sentei-me lá... aquelas mesas são todas redondas... e sentei-me numa das mesas porque ainda estava a decorrer a aula e ainda não tinha iniciado o intervalo... sentei-me numa mesa sentia-me satisfeita com as minhas coisinhas... passado um bocado toca para fora dizem todos: *olhe desculpe mas essa mesa está reservada aos professores não sei quantos* e eu: *está bem pronto*... faz favor de levantar... (FG3.5) 155.

“[...] olha eu encontrei isso! Onde é que estava o [professor X, já reformado deste agrupamento de escolas]? Sempre sentado a ler o jornal... que tinha oito horas de serviço letivo...estava sempre ali sentado a ler o jornal!... Ninguém se sentava naquele lugar” (FG3.6) 156.

“[...] aqui também há lugares reservados!” (FG3.7) 157.

“[...] agora é por grupos... a nossa sala agora está por grupos” (FG3.6) 158.

“[...] a malta [nova] não para no meio! Tudo lá naquele canto...” (FG3.6.) 159.

“[...] mas eu acho bem separar os sítios...quando eu quero falar com alguém já sei onde” (FG3.5) 160.

“[...] aqui era diferente... aqui entrava alguém novo na escola e a malta não ia para esse lado... aquilo até assustava... era ali a velhada toda, que eu agora já estou nessa fase!” (FG3.6) 161.

“[...] não tem a ver com o que ela está a dizer... tem uma explicação para aquilo.. é que, num café, normalmente as pessoas não vão para o meio, só vão para o meio depois daquilo estar tudo ocupado... nós podemos ver os outros antes de nos verem a nós... sou eu que controlo tudo... no meio, estou exposto a todos” (FG3.4) 162.

“[...] é verdade...nós passávamos todos pelos outros... e isto não é casual... isto faz parte até da questão quase animalésca que é: nós temos que passar pelos outros, que são mais importantes, estão lá há mais tempo, e temos que ir para o nosso canto... para os cantos” (FG3.4) 162.

“[...] nós agora somos os velhotes e portanto não nos apercebemos de certas coisas... Será que os novos que chegam cá não se apercebem de certas coisas, da tal reserva nossa, que estamos no nosso canto e que eles passam?” (FG3.7) 163.

“ [...] e a história do: *é professor ou provisório?*” (FG3.4) 164

“[...] agora temos o fator que houve democratização do ensino e são muitos mais professores... nas escolas entravam um... eu vim para a escola o grupo [X] tinha dois professores! Tinha dois professores!” (FG3.4) 165.

“[...] Eu fiz estágio em [X], foi a segunda escola onde estive... e quando cheguei...havia, além desta separação, havia que era quase preciso bater a pala aos velhotes... aqui não... aqui era a distância... mas se a pessoa falasse... “ (FG3.6) 166.

“[...] Lembro-me de uma vez nós fomos a uma reunião de grupo e alguém achou muito estranho, numa reunião de grupo, tratar o [professor X] por tu. “[...] ele o senhor e eu uma caloirita tratar por tu... portanto não era: *você isto, você aquilo, era tu* “ (FG3.6) 167.

“[...] a diretora da escola virou-se para mim: *a menina, a menina, a menina...usa o método que quiser desde que os alunos saibam ler e escrever*” (FG3.2) 168

Autonomia

“[...] queres que te prove que não há autonomia nenhuma?” (FG3.2) 169.

“[...] Com este novo modelo, o diretor tem muitas competências que antes não tinha...”(FG3.3) 170.

“[...] tipo?” (FG3.7) 171.

“[...] quais?” (FG3.5) 172.

“[...] tem se estiver dentro daqueles parâmetros” (FG3.2) 173.

“[...] pode andar à vontade desde que não saia do quadrado!” (FG3.4) 174.

“[...] mas também se não nos impuserem limites como é que é? Andamos aí todos à...” (FG3.5) 175.

“[...] supõe que tens que definir para a tua escola aquilo que tu queres... aquilo achas que é preciso... que a escola precisa para andar para a frente, de acordo com os problemas que tem... não tem nada que vir a DREN ou outra pessoa qualquer de fora dizer o que pode ser ou o que não pode ser, porque se tu achas que até vais formar aquela turma, com X alunos, porque é preciso... é preciso criar determinadas características para aquela turma...eles olham para números!” (FG3.2) 176.

“[...] eu não sou assim tão radical... nós trabalhávamos juntos com uma delegação escolar, que de certeza que não tinha tanta autonomia como tem agora um diretor de uma escola...para definir” (FG3.3) 177.

“[...] nas coisas menores..” (FG3.7) 178.

“[...] mas naquelas coisas importantes...” (FG3.4) 179.

“[...] eu acho que é um bocado fictício...” (FG3.7) 180.

“[...] não estou a falar em total autonomia... mas porque é que nós mesmo com a criação de turmas temos que pedir?” (FG3.2) 181.

“[...] olha a questão da prova de conhecimentos agora com os auxiliares...a gente está um bocado perdida...” (FG3.3) 182.

“[...] ficamos um bocadinho perdidos, não é? Ficamos um bocadinho perdidos...se tivessem orientações se calhar ajudava” (FG3.3) 183.

“[...] ah ficamos perdidos porque temos sempre receio de...” (FG3.5) 184.

“[...] mas tantas vezes é isso... nós estamo-nos sempre a queixar, e quando nos dão autonomia...” (FG3.2) 185.

“[...] a autonomia é sempre muito condicionada” (FG3.2) 186.

“[...] pois é.. dão-nos autonomia dentro do quadrado” (FG3.6) 187.

“[...] também se for pela total autonomia as escolas começam a ficar completamente desfasadas umas das outras, não é?” (FG3.3) 188.

“[...] [a propósito da prova de conhecimentos para recrutamento de assistentes operacionais] não há exemplo da prova porque única e simplesmente que fez aquilo não a tem...” (FG3.4) 189.

“[...] é assim nós não temos total autonomia... se calhar também não a queríamos... se pudéssemos ter mais um bocadinho se calhar para determinadas situações... para não estarmos à espera... pronto, se calhar há determinadas situações que nós poderíamos ter, não é? E que não temos...” (FG3.3) 190.

“[...] mas transparece que há muito mais autonomia... transparece! Agora efetivamente conhecendo determinados pormenores, uma pessoa acaba por ver que de facto não existe tanta autonomia assim...” (FG3.6) 191.

“[...] o projeto Fénix...quem está a implementar o projeto, diz que é uma maravilha, cinco estrelas e eu até concordo.... depois há outra versão que diz que é completamente segregador, não tem jeito nenhum... aquilo é para inglês ver, é falso... quer dizer.. a pessoa fica na dúvida... tu achas que um

projeto que do lado esquerdo defendem com unhas e dentes e do outro lado o mesmo projeto não vale nada?” (FG3.3) 192

“[...] porque eu já não sei o que é que nós defendemos na escola... eu pergunto assim: *o que é que a escola pretende?*” (FG3.3) 193.

“[...] eu acho que não há nada mais justo que a escola, não há ninguém que tenha sido mal avaliado na escola... São tantos professores, são tantos testes, tantas coisas diferentes... não houve, não pode haver ninguém a dizer: *eu fui mal avaliado que eu era tão bom a tudo e ninguém reparou...* há um melhor a isto, um melhor áquilo... são tantas pessoas a avaliar o mesmo objeto que esse objeto foi bem avaliado ” (FG3.4) 194.

“[...] a escola vive com demasiados problemas...” (FG3.2) 195.

“[...] o problema da escolaridade obrigatória vem piorar isso. Eu por exemplo tenho dado mais secundário do que básico, só tive dois anos de básico. Já não tinha há muito tempo básico e no básico sente-se muito mais isso, ou sentia-se... Porquê? Porque a escolaridade obrigatória era até ao nono. No ensino secundário já não se notava tanto, aqueles que vinham no décimo ano e vinham estragar, entre aspas, turmas, normalmente ou reprovavam ou desistiam ou anulavam a matrícula ou iam não sei para onde, ou mudavam de curso etc. Com a escolaridade obrigatória até ao décimo segundo ano que é o que vai acontecer...isto vai espalhar-se, vai ser geral, portanto os alunos vêm para a escola quer queiram quer não queiram...” (FG3.6) 196.

“[...] os pais têm que os mandar... também os querem despachar porque não os podem pôr a trabalhar... estão melhor na escola e mais seguros, não é? E pronto, eles vêm, se calhar exigem pouco deles e os alunos vêm, e estão aqui e depois sobra para nós que temos de estar aqui a tomar conta de uns e a ensinar outros” (FG3.6) 197.

“[...] eu julgo que a escola tem que fazer uma reflexão, porque se os professores continuam a agir como agiam há quinze anos atrás, está completamente desajustado e o que acontece é que se a realidade da escola é de ter essa população, então a escola tem que se ajustar à população, porque senão o insucesso continua cada vez a aumentar mais, os professores continuam insatisfeitos, porque não estão a ter conseguir resultados... cabe à escola, com as estruturas da escola de facto fazer uma análise swot a todos esses fatores e pensar que está neste passo, temos estes meninos, temos isto etc. e aí temos o tal projeto educativo. E entretanto a conseguirmos os pontos que queremos, temos que criar uma comissão de disciplina, se calhar temos que criar uma sala de estudo, se calhar temos que criar um gabinete de atendimento... Mas em relação à avaliação interna, cada vez mais é importante que seja uma boa avaliação interna para que de facto, o que se passa a seguir seja resultado do que se detetou para depois poder melhorar” (FG3.1) 198.

“[...] o problema é que a representação que nós temos dos alunos é a mesma de quando nós éramos alunos....” (FG3.4) 199.

“[...] o problema é que eles sabem que andam aqui a fazer de conta e tiram quantas negativas quiserem e que chegam ao fim do ano e que passa... facilmente se passa” (FG3.2) 200.

“[...] hoje em dia, ele tem em casa bons incentivos para não vir à escola!” (FG3.5) 201.

“[...] Não há nenhum aluno que não goste de vir para a escola... Não gosta é de ter aulas!” (FG3.4) 202.

APÊNDICE VI – Transcrição resumida – diretor

Missão de escola

“[...] a missão da escola é preparar os indivíduos para uma melhor inserção na sociedade para estarem mais aptos...depois tem como objetivo combater o insucesso...integrar os alunos” (D) 1.

“[...] formar cada indivíduo no seu todo, não só a parte instrutiva, mas também a parte formativa...” (D) 2.

“[...] agora já é uma questão pessoal... é procurar também que cada um se sinta bem e procure atender ao bem-estar dos alunos e professores e pessoal não docente da escola...” (D) 3

“[...] alguns pais têm diferentes visões sobre a escola... a grande maioria preocupa-se que os filhos aprendam, estudem, trabalhem... isso é a grande maioria. (D) 4.

“[...] há uma pequena fatia que não se preocupa tanto, não têm tanta sensibilidade para a educação e preocupa-se mais que os filhos estejam ocupados... não têm tanta instrução, também não valorizam tanto. Quem não tiver tanta instrução, de uma maneira geral (também há exceções), mas não se preocupa tanto com a educação. (D) 5.

“[...] E para esses que não se preocupam tanto a escola é mais um depósito” (D) 6.

“[...] e por isso é que muitas vezes a maneira como se olha para o mesmo horário, noventa por cento de pais dizem que é um bom horário quando tem tardes livres, mas ... há outra fatia de pais que olham para um horário que tem tardes livres e dizem: *isso não tem jeito nenhum, porque agora não tenho onde pôr o meu filho... ele devia estar na escola*. Valorizam mais a ocupação do miúdo... interessa é que ele esteja ocupado, que alguém tome conta dele e a responsabilidade é dos outros, não é dele! (D) 7.

“[...] Infelizmente à escola é pedido tudo! Desde ensinar, desde educar, desde alertar para a segurança, para a educação para a saúde...prevenção rodoviária, seja o que for... Hoje é tudo pedido à escola. Se surgir um problema na sociedade, é a escola tem que procurar corrigir.” (D) 8.

“[...] o professor hoje é um pouco de tudo, não é? Eu acho que acabou o tempo em que o professor ia lá, era o mestre, ia lá colocava umas coisas no quadro, deitava umas *faladuras* e quem sabe, sabe... quem não sabe, não sabe.” (D) 9.

“[...]Hoje esse ensino *já era*, porque esse ensino era só para alguns, era para aqueles que estavam cem por cento interessados. Hoje o grau de interesse vai diminuindo... com a massificação do ensino... é um ensino para todos, e nem todos têm as mesmas apetências e valorizam da mesma maneira a educação” (D) 10.

“[...] já pensei diferente. Hoje já penso de outra maneira em relação ao passado” (D) 11

“[...] Hoje acho que nós valorizamos... a escola está preparada (a escola pública) para o aluno médio, para a mediania... “ (D) 12

“[...] No dia-a-dia preocupámo-nos muito com os alunos que não conseguem atingir o valor médio e preocupámo-nos pouco com aqueles que estão acima da média... achamos que esses já sabem, já não é preciso preocuparmo-nos com eles... Se for um secundário, entre a valorização de quinze a vinte...esses ninguém se preocupa, ou pouco se preocupa... Na escola de hoje eles têm de se preocupar por eles, a família é que tem de se preocupar, são deixados mais ao seu caminho, por si. Esses já trabalham por si,

por sua conta, enquanto, lá está, preocupámo-nos mais com um dez, um onze, com o doze e andamos aí preocupados... com os outros depois já é um bocado por sua conta eu acho que vai tender a mudar” (D) 13.

“[...] a escola tem que se preocupar... em termos de gestão de escola... tem que se começar a preocupar com os melhores alunos porque são esses que têm o potencial para seguir determinadas áreas... a questão das médias também acaba por... as médias têm andado a subir em qualquer curso, e de maneira que temos que...as famílias vão estar preocupadas com esses que têm quinze, dezasseis, dezassete, e a escola também tem que se preocupar cada vez mais com esses...devia valorizar... devia valorizar mais, e tem que valorizar mais. Eu acho que enquanto diretor... acho que têm que ir por aí as minhas indicações... as indicações que eu tiver a dar é para atender a essa faixa de alunos...” (D) 14

“[...] e se calhar preocuparmo-nos menos com aqueles que têm setes e oitos, porque até também cada vez mais há vias alternativas, e nós temos que encaminhar os alunos para as vias alternativas” (D) 15.

Documentos estruturantes

“[...]o projeto educativo é a Constituição da República... Se perguntar ao cidadão comum se conhece a Constituição, se calhar encolhe os ombros...” (D) 16.

“[...] O projeto educativo também é muito bonito mas é um papel... é um papel que tem três ou quatro linhas orientadoras, que são importantes que se conheça.” (D) 17

“[...] ainda é muito teórico... fica muito na prateleira... faz-se o documento, guarda-se, só porque é obrigatório... é um pouco assim” (D) 18.

“[...]Na prática, quando olhamos para as escolas, as escolas são muito diferentes na sua maneira de atuar” (D) 19.

“[...]. Na prática, essas linhas orientadoras diferenciam... há pequenas diferenças entre as escolas que estão aí...” (D) 20

“[...] se perguntar a um encarregado de educação se conhece o projeto educativo ou se escolheu a escola onde anda o filho por causa do projeto educativo... ele escolhe a escola do filho pelo ambiente, por aquilo que ouve dizer, pelos resultados, pela disciplina, pela segurança, pela proximidade, e as escolas são diferentes nesses aspetos... “ (D) 21

“[...] Mas também podem estar num projeto educativo, mas muitas vezes o que está no projeto educativo não é o que está na prática” (D) 22.

“[...] há sempre duas ou três linhas orientadoras que a escola se preocupa e essas linhas orientadoras os professores podem conhecer...” (D) 23.

“[...] quanto ao restante... às diferentes estratégias e tudo o resto se calhar já é cada um por si” (D) 24.

“[...] o projeto curricular de turma eu já não... para mim já não faz sentido nenhum...” (D) 25.

“[...] o projeto curricular de turma é um documento pesado e burocrático” (D) 26

“[...] causa mais chatices e mais problemas do que aqueles que resolve (D) 27.

“[...]o que é importante é que que haja ação, que um diretor de turma tenha o conhecimento da sua turma e não que esteja lá no papel muito bonitinho e se calhar o diretor de turma nem se envolve tanto. É mais importante que haja envolvimento por parte do diretor de turma e dos professores do conhecimento da turma” (D) 28.

“[...] preocupar-se unicamente com o papel muito, muito esmiuçado, e depois se calhar na prática... cada um põe lá uma coisinha no papel, e depois na prática nem se preocupa tanto e é melhor ao contrário! É melhor que haja uma preocupação e um conhecimento de todos os outros e do diretor de turma...da sua turma...e que esqueçam tanto a burocracia. É um documento muito pesado e muito burocrático” (D) 29.

“[...] as diferenças entre as escolas podem passar pelo projeto educativo mas passa mais pelo diretor e pelas lideranças intermédias...passa mais por aí, pela capacidade de envolver... mais pela ação do que pelo planeamento” (D) 30.

Avaliação

“[...] a avaliação externa... eu acho que é positivo... é positivo no sentido... desde que venhamos a ter algumas informações... alguns caminhos para melhoria de procedimentos...” (D) 31.

“[...] Não com uma atitude penalizadora, fiscalizadora, mais com uma atitude pedagógica... detetar as insuficiências, para procurar melhorar. Acho que esse tipo de avaliação externa é positivo” (D) 32.

“[...] muitas vezes não será assim... também depende das pessoas que venham fazer a avaliação externa” (D) 33.

“[...] a avaliação externa conforme está, baseia-se mais naquilo que se diz e não em ter conhecimento realmente dos documentos que existem... eles não se preocupam tanto... e não querem verificar os documentos...” (D) 34

“[...] ao fim e ao cabo... pronto... perguntam se tem, se não tem ,como é que faz, como é que deixa de se fazer... e isso pode ser vendido gato por lebre... pode-se dizer que faz muita coisa e não faz nada... mas de qualquer maneira acho que a avaliação externa seria positiva se for nesse sentido... se vier como que fazer uma monitorização e dar algumas pistas para levar a melhorias e acho que assim seria bom” (D) 35.

“[...] o processo de avaliação docente... ainda não vi nenhum muito correto.. quer o que está, quer o que vem aí...não me parece muito correto....” (D) 36.

“[...]porque vai continuar a pôr professores contra professores...” (D) 37.

“[...] está-se a preocupar com a sala de aula sem que um colega tenha conhecimento do que se passa na sala de aula...”(D) 38.

“[...]quem sabe o que se passa na sala de aula muitas vezes é o diretor, através dos pais ou através dos alunos...” (D) 39.

“[...] nunca será um colega que não tem acesso às reclamações! O diretor tem acesso sabe pelas reclamações, sabe por tudo aquilo que vai acontecendo no dia-a-dia, pela indisciplina, pelas faltas, pela assiduidade...” (D) 40.

“ [...] as faltas [dos docentes] também são relevadas (outra coisa que não está bem)” (D) 41.

“[...] neste momento, tenho uma professora que já faltou vinte e oito dias.. falta dois dias por semana quase, e depois essa pessoa diz: *tenho direito, tenho problemas de saúde...* quando a pessoa sabe que não tem problemas nenhuns... quando isto aqui é.. é só apresentar atestados mas não é só com atestados... mas eu vejo a pessoa aí ao alto, de boa saúde... e essa pessoa não é penalizada por exemplo nesse sistema de avaliação” (D) 42.

“[...] [a avaliação] é um retrato distorcido...” (D) 43.

“[...] que só contribui para o mau ambiente entre colegas...” (D) 44.

“[...] não... não contribui para a melhoria, nem o mérito é valorizado” (D) 45.

“[...] se [a avaliação] for entre pares, muitas vezes depende da relação entre os pares...(D) 46.

“[...] tem que haver alguém acima... ou passa pela direção, pelo diretor, juntamente com outro órgão... mas o diretor tem que ter mais peso...” (D) 47.

“[...] é o diretor porque tem conhecimento de tudo o que se passa referente aos professores... o diretor não precisa de estar dentro da sala de aula para saber muito mais daquilo que se passa em relação a qualquer colega” (D) 48.

“[...] cada colega está a dar as suas aulas... chegam reclamações à direção... chegam todos os dias pelos diretores de turma... ou através de pais... ou através de alunos... ou através de outros colegas... ou através de incumprimento de preenchimento de documentos... o diretor tem um *feedback* muito muito vasto sobre qualquer professor e não o pode usar depois” (D) 49.

“[...] o diretor devia ter um peso muito mais amplo para avaliar os professores... acho que sim... devia estar repartido...não digo cem por cento pelo diretor... mas o diretor tem que ter um peso aí à volta de cinquenta por cento... acho que sim” (D) 50.

“[...] o professor encara-se a si próprio quase como um trabalhador por conta própria... é... de uma maneira geral é assim... depois está sujeito às regras... de escola para escola há procedimentos que vão variando com mais ou menos rigor, depende... depois depende do rigor que lhe é exigido para o cumprimento desses procedimentos... isso já é já faz as diferenças entre todas as escolas, sejam os critérios de avaliação, seja outro tipo de procedimento que cada escola tem...” (D) 51.

“[...] o professor quando não está de acordo com o seu pensamento, vai oferecendo algumas resistências que podem ser maiores ou menores, que podem também criar grandes constrangimentos...” (D) 52.

“[...] há sempre uma ali uma divergência...podes ter sempre ali uma divergência difícil de ultrapassar...” (D) 53.

“[...] é difícil impor a um professor contra a sua vontade certas certos procedimentos... não é fácil de os impor porque há sempre maneiras de dar a volta... dificilmente se consegue que alguém colabore contra a sua vontade...” (D) 54.

“[...] isto vai muito da colaboração livre e voluntária de ambas as partes, seja da direção de uma escola seja dos seus professores” (D) 55.

“[...] o importante é que se consiga motivar e galvanizar todos... envolver todos num determinado sentido... às vezes não é fácil e isso por vezes causa constrangimento...” (D) 56.

“[...] não é em pouco tempo que se consegue envolver um professor... ou encaixá-lo dentro de uma determinada área... leva algum tempo a ele perceber onde é que está inserido o que é que pretendem dele... como é que aquilo funciona...” (D) 58.

“[...] um professor pode passar aqui numa escola e nem se aperceber num ano que a escola é diferente das outras, ou o que pretende... ou pode achar diferente mas nunca chegou a perceber o que é que pretendiam com essas diferenças...” (D) 59.

“[...] os valores e a filosofia de uma escola não são percebidas num ano...” (D) 60

“[...] e há escolas que valorizam coisas diferentes...” (D) 61.

“[...] eu acho que cada professor acha que trabalha por conta própria” (D) 62.

“[...] vai oferecendo sempre resistências, quando não está de acordo com a sua maneira de pensar...ou nós conseguimos mostrar-lhe que ele não está no caminho certo e que deve colaborar connosco num ou noutro projeto... ou vai ser difícil mobilizar aquele professor” (D) 63.

“[...] é preciso um núcleo muito forte que se identifique com aquilo que a escola pretende... que consiga mobilizar os outros” (D) 64.

“[...] pode um grupo de professores oferecer resistência e outros puxarem num determinado sentido... depende desta gestão de forças... (D) 65.

“[...] depende do número de professores que está num lado e do número que está do outro” (D) 66.

“[...] há um medir de forças... há um medir de forças, acho que é isso...” (D) 67.

“[...] quando queremos implementar algumas atividades, acho que temos que vencer esta resistência” (D) 68.

“[...] se nós tivermos dez professores a querer ir por um caminho e um a não querer, esse é facilmente anulável... quase que é obrigado a ir pelos outros...” (D) 69.

“[...] se forem seis de um lado e quatro de outro, as forças estão... já é difícil trabalhar assim... depende dos grupos, dos departamentos, depende do ano, do número de professores que foram colocados de novo naquele ano” (D) 70.

“[...], depende realmente do peso que cada um dos grupos possa ter. (D) 71.

“[...] se a escola tiver um corpo docente estável a pensar de uma mesma maneira geral ... com a mesma filosofia de escola...” (D) 72.

“[...] cinco ou dez que calhem ali são arrastados pela grande maioria” (D) 73.

“[...] se tiver uma fatia grande de pessoas com um projeto da escola... se estiverem identificados arrastam os outros e defendem o melhor para a escola...” (D) 74.

“[...] não a pensar o melhor para eles... num grupo, num gueto fechado...” (D) 75.

“[...] temos que dar cabo desse gueto... enquanto for assim um gueto [de professores] para olharem para os seus interesses, não... estou a pensar num grupo de pessoas que se identificam com os interesses da escola, com a melhoria contínua da escola... agora se for um gueto para não fazer nada aí é preciso destruir isso!” (D) 76.

“[...] as coisas às vezes não são bem vendidas nem bem feitas nos gabinetes...” (D) 77.

“[...] não têm em conta o que está no terreno... e aquilo não coincide com os documentos.... não coincide com aquilo que é o dia a dia no terreno...” (D) 78.

“[...] acho que muitas vezes quem faz certas leis ou toma certas medidas não está bem a ver o que é a aplicação daquilo na prática” (D) 79.

“[...] , e isso causa grandes transtornos...” (D) 80.

“[...] quando assim é... com professores a avaliar professores... do mesmo escalão” (D) 81.

“[...] também não concordo, se vierem professores de fora para assistir a uma aula, o que é que vale? Uma aula... uma aula marcada com pré-aviso...” (D) 82.

“[...] uma aula qualquer um dava... uma aula, até uma pessoa que não seja professor consegue dar uma aula... nós ensinamo-lo a dar uma aula e ele consegue dar bem uma aula” (D) 83.

“[...] até pode ter a quarta classe... se tiver o dom da palavra, consegue vender uma imagem... eu ainda gostava de ver experimentar isso, vir aqui alguém o avaliador vem avaliar aquela pessoa e eu ponho lá uma pessoa com a quarta classe a dar uma aula... eu queria ver o que é que isso dava” (D) 84.

“[...]há outras coisas a ter em conta... é o saber estar... é o cumprimentos dos deveres... as obrigações... é a aplicação de critérios rigorosos... é a ética... a relação com os alunos e com os colegas... é a assiduidade...” (D) 85.

“[...] há tanta coisa que não se resume a noventa minutos de uma aula” (D) 86.

“[...] e ainda por cima uma aula que é marcada... é um folclore não é nada” (D) 87.

“[...] isso deveria passar pelo diretor!” (D) 88.

“[...] é sempre bom ter autonomia, mais alguma autonomia... mas neste momento o que nós vamos vendo é que a autonomia vem sempre no sentido dos deveres... é sempre nas dentro das obrigações” (D) 89.

“[...] e nunca temos autonomia para outras coisas que às vezes davam jeito... temos autonomia para avaliar? Vem regulamentado lá de cima... não temos autonomia” (D) 90.

Diretor

“[...] o diretor devia ter mais alguns poderes... mais alguns poderes...” (D) 91.

“[...] mas assusta-me alguns diretores que possam ser prepotentes, e que usem e abusem desses poderes... esse poder tem que ser gerido com bom senso...” (D) 92.

“[...] era importante ter mais autonomia, mas se pensar em alguns colegas meus vejo perigo...” (D) 93.

“[...] noutras escolas vejo-os a usarem esse poder como muita prepotência... é como correr com todos não lhe digam *ámen*... eu vejo isso também... é um problema” (D) 94

“[...] mas, para o bem e para o mal, eu achava que o diretor devia ter mais peso, por exemplo na avaliação....que ninguém sabe tanto dentro da escola como o diretor... para o bem e para o mal...” (D) 95.

“[...] eu acho que não escolhem o diretor pelo plano de intervenção...” (D) 96.

“[...] o [plano de intervenção] também é um documento que fica bem, fica bonito escrever, mas escolhem até porque as pessoas conhecem-me minimamente por aquilo que aquela pessoa foi pelo passado que tem pela características que tem...” (D) 97.

“[...] escrever qualquer um pode escrever coisas muito bonitas (D) 98.

“[...], mas depois nem sei se terá perfil... se calhar nem sabe se tem possibilidades de cumprir aquilo tudo.” (D) 99.

“[...] os professores nem conhecem [o plano de intervenção] é isso...” (D) 100.

“[...] os professores ao fim e ao cabo votam num grupo num grupo de pessoas quem a quem lhes dão a competência para escolherem [o diretor] “ (D) 101.

“[...] ao votar livremente também podem estar a pensar nos seus interesses... nas suas baldas... não sei se alguns pensavam na balda... outros pensavam na escola, mas alguns pensavam a ver quais eram que lhes davam mais regalias” (D) 102.

“[...] uma escolha interesseira... o ser da escola ou não ser da escola...” (D)103.

“[...] o diretor tem uma liderança mais forte e mais responsável... da parte no diretor há uma maior responsabilidade... está mais personalizado.” (D) 104.

“[...]a vantagem que tem é que o diretor escolhe livremente a sua equipa... se não estiver satisfeito muda!” (D) 105.

“[...] o diretor é um rosto... não está diluído... a responsabilidade não está diluída por todos os outros...” (D) 106.

“[...] no meu caso pessoal teria resolvido uma situação que se agravou... no caso de haver divergências nunca tinha chegado onde chegou aqui nesta escola, porque teria mudado... havia divergências... havendo divergências (cada um tem direito a pensar de maneira diferente) mas tinha-se resolvido a situação...” (D) 107.

“[...] esta escola perdeu, entre aspas, andou ali a recomeçar e a desentender-se... e a deixar andar muitas vezes porque as coisas não se resolviam... quando o conselho executivo era uma equipa, havendo divergência aquilo depois não funciona e a escola fica a perder como ficou...” (D) 108.

“[...] divergências há todos os dias... nós não estamos sempre de acordo, mas não são divergências de fundo, não é? Até é importante que haja divergências! (D) 109.

“[...] não têm todos que ser *yes mens*, um diretor não deve ter *yes mens*... não são obrigados a pensar como o diretor...” (D) 110.

“[...]é importante a visão do diretor, porque o diretor deve ser um líder que deve controlar todos os contextos” (D) 111.

“[...] deve ter como preocupação inovar sempre” (D) 112.

“[...] tem que puxar pelos outros colegas, pelas equipas de trabalho tem que procurar desenvolver projetos” (D) 113.

“[...] tem que pensar nas pessoas, gerir as pessoas que é a parte mais difícil... eu acho que é a parte mais difícil da escola” (D) 114.

“[...] tem que perguntar, questionar porque é que se faz assim, porque não se faz diferente...” (D) 115.

“[...] tem que desafiar o *status quo*... aquilo que está que está ali a deixar andar...” (D) 116.

“[...] porque as pessoas muitas vezes estão acomodadas, e é preciso abanar... é isso que cabe também ao diretor fazer, tem que procurar fazer as coisas certas e aquilo que é certo, nem que não seja aquilo que as pessoas muitas vezes estão à espera naquele momento. (D) 117.

“[...] tem que ter uma visão de conjunto e procurar ver o que é que é melhor para a escola...é um motor importante” (D) 118.

“[...] o diretor pode criar um clima hostil e mau entre todos os *players*, e acho que o objetivo é procurar ter o melhor clima possível, e que seja um bom clima, é isso... cabe-lhe a ele gerir as pessoas, os recursos humanos, sem estar ali a tomar posição... começa a tomar posição aquilo degrada tudo!” (D) 119.

“[...] a autonomia conforme está, é só nos deveres...” (D) 120.

“[...] têm autonomia... pode fazer isto, isto e isto mas está controlado!” (D) 121.

“[...] se [o diretor] tem esses deveres todos, não há autonomia! a autonomia que tem é mais orientada... é mais ideológica...” (D) 122.

“[...] há outro grupo de professores que também não queria tanta autonomia... querem tudo formatado... que já venha formatado...sirva para nós aplicarmos mas isso é quem está a ver a questão da parte dos professores... não quer tomar posição, não quer decidir, quer estar sempre numa situação cómoda...” (D) 123.

“[...] mas quem concorre para diretor tem que decidir, já sabe que vai ter que tomar decisões, que vai ter que dizer que não a um colega ou outro... a um amigo, que não vai ser bom para todos, quando tiver que tomar uma decisão... tem que tomar a decisão independentemente de ser A, B ou C, ser amigo ou não ser amigo, mas tem que tem que a tomar...” (D) 124.

“[...] já no processo de avaliação viu-se que há alguns diretores que contornaram essas situações, para ver se ficavam bem com todos... que é impossível ficar... alguém que esteja a gerir ficar bem com todos... nós temos sempre que decidir a favor a favor da escola, mas a favor da escola quer dizer que vai

dizer sim a uns e não a outros, mas isso é um risco que quem quiser não concorre... quem for para ficar bem com todos não concorre para diretor” (D) 125.

“[...] eu acho que a autonomia é uma janela de oportunidades” (D) 126.

“[...] acho que era um libertar também do peso do Ministério... tem um peso muito grande, excessivo... “ (D) 127.

“[...] deviam responsabilizar em algumas áreas quem está no terreno... muitas vezes está preocupado e já aplica bem... e eu acho que as escolas de uma maneira geral funcionam bem... aquilo que funciona menos bem, então vamos analisar porque é que aquilo funciona menos bem porque hoje de uma maneira geral, pelo que eu conheço de outros colegas, as coisas funcionam” (D) 128.

“[...] Há uma preocupação por funcionar melhor, e para isso é que, lá está, viria a avaliação externa dizer: *vocês têm que mudar nisto e nisto, têm que melhorar aqui e acolá*, dar uns pontos de referência... a meta das escolas é esta.... aquela escola funciona desta maneira, funciona daquela... ali aquilo funcionou, também pode funcionar aqui... essa parte é que era importante, porque a nossa preocupação é sempre melhorar... a grande maioria das escolas” (D) 129.

“[...] aqueles que tivessem adormecidos ou acomodados, então aí tinha que se atuar pontualmente “ (D) 130.

“[...] eu acho que não há que ter medo de dar um pouco mais de liberdade às escolas... se houvesse falcattruas, lá está... aí atuariam... se alguém não cumprisse ou se estivesse ali a beneficiar de interesses” (D) 131.

“[...] eu acho que os professores quando pensam em autonomia querem dizer: *deixem-me fazer o que eu quero, o que me apetecer*, e isso também não é bom” (D) 132.

“[...] o professor é um funcionário... tem que cumprir! A escola, a gestão, a direção, o diretor é que tem que ter um pouco mais de autonomia para gerir os seus recursos, para implementar as suas estratégias, os seus procedimentos... é a escola, a direção, não os professores individualmente! (D) 133.

“[...] O professor quer o seu bem-estar: *ninguém me chateia, ninguém se meta comigo, eu tenho sempre razão, eu quero*... é assim e não pode ser! (D) 134.

“[...] O professor tem que ser visto como um como um funcionário numa instituição “ (D) 135.

“[...] O professor tem que alinhar pelas regras daquela escola, e fazer o melhor pelos seus alunos... fazer tudo o que lhes é exigido na aquele momento...” (D) 136.

“[...] tem que ser visto como um funcionário e não como uma coisa que não se sabe bem... nem é funcionário, nem é patrão, mas anda ali pelo meio” (D)137.

“[...] o que nos faz mudar é a experiência.... temos que nos adaptar...” (D) 138.

“[...] na educação eu habituei-me a pensar para quatro ou cinco anos... não dá para pensar para muitos mais, porque as coisas vão evoluindo, vão mudando... os miúdos mudam, nós mudamos, estamos em constante mudança e ninguém pode ficar parado... Quem ficar parado, fica para trás e começa a pensar mal... e começa a remar contra a maré, não se adapta” (D) 139.

“[...] há outra coisa que também nos ajuda a mudar eu acho que são os filhos...” (D) 140.

“[...] um dos critérios para ser professor deveria ser ter filhos....isto levado ao extremo é assim um exagero, mas é... muda por completo... a pessoa quando tem filhos vai mudando, e vai mudando à medida que eles vão crescendo, porque vai sentir-se em casa o *feedback* daquilo que acontece na escola. (D) 141

“[...] muitas vezes a pessoa só tem a percepção da sua aula por aquilo que lhe contam... muitas vezes a percepção não corresponde àquilo que acontece na realidade....” (D) 142.

**APÊNDICE VII – O retrato *jurídico* e *oficial* da escola como
organização – codificação**

Expressão	Tema	Indicador	Fonte	Código
[o PEE] contempla a definição de orientações educativas a partir da diagnose de problemas identificados por inquérito, (por amostragem, a docentes, não docentes, discentes, encarregados de educação e Instituições), a partir de relatório da Inspeção Geral da Educação e dados da Autoavaliação.	Documentos estruturantes	I - Orientação ação	PEE	1
[o PEE pretende] contribuir para a construção da identidade do Agrupamento e consubstancia-se como projeto através de princípios e estratégias que impulsionam a formação integral do indivíduo e desenvolvem uma cultura democrática e inclusiva de respeito pela diferença, missão prioritária deste Agrupamento.	Documentos estruturantes	G - Identidade instituição	PEE	2
[...] documento de referência e de enquadramento de uma multiplicidade de ações quer individuais, quer das estruturas intermédias de orientação educativa, quer dos órgãos de administração e gestão que se complementa no Projeto Curricular de Agrupamento o qual, pela sua natureza pedagógica, visa operacionalizar os princípios e metas do Projeto Educativo.	Documentos estruturantes	I - Orientação ação	PEE	3
[o PEE define os] princípios orientadores da ação educativa que contemplam áreas de intervenção prioritária as quais refletem os problemas identificados. A cada uma destas áreas corresponde uma elencagem de estratégias de intervenção, retomadas de forma articulada no Projeto Curricular e que visam a consecução dos princípios enunciados.	Documentos estruturantes	I - Orientação ação	PEE	4
Metas qualitativas e critérios constituição de turmas	Documentos estruturantes	I - Orientação ação	PEE	5
Fomentar nas escolas uma interpelação sistemática sobre a qualidade das suas práticas e dos seus resultados;	Avaliação	J - Melhoria da organização educativa	IGE (2011, p. 8)	6
Articular os contributos da avaliação externa com a cultura e os dispositivos da autoavaliação	Avaliação	J - Melhoria da organização educativa	IGE (2011, p.8)	7
Reforçar a capacidade das escolas para desenvolverem a sua autonomia;	Avaliação	J - Melhoria da organização educativa	IGE (2011, p. 8)	8
Concorrer para a regulação do funcionamento do sistema educativo;	Avaliação	J - Melhoria da organização educativa	IGE (2011, p. 8)	9

Expressão	Tema	Indicador	Fonte	Código
Contribuir para o melhor conhecimento das escolas e do serviço público de educação, fomentando a participação social na vida das escolas.	Avaliação	J - Melhoria da organização educativa	IGE (2011, p. 8)	10
Entende o CNE que a avaliação externa de escolas deve servir três objectivos principais: a) Capacitação — interpelar a comunidade escolar, de modo a melhorar as suas práticas e os resultados das aprendizagens dos alunos; b) Regulação — fornecer aos responsáveis pelas políticas e pela administração educativa elementos de suporte à decisão e regulação global do sistema; c) Participação — fomentar a participação na escola dos seus utentes directos (estudantes e encarregados de educação) e indirectos (comunidade local), facultando elementos que lhes permitam fazer uma leitura mais clara da qualidade dos estabelecimentos de ensino, orientando escolhas e intervenções	Avaliação	J - Melhoria da organização educativa	IGE (2011, p. 64)	11
Espera-se que o processo de avaliação externa fomente a auto-avaliação e resulte numa oportunidade de melhoria para o Agrupamento, constituindo este relatório um instrumento de reflexão e de debate. De facto, ao identificar pontos fortes e pontos fracos, bem como oportunidades e constrangimentos, a avaliação externa oferece elementos para a construção ou o aperfeiçoamento de planos de melhoria e de desenvolvimento de cada escola, em articulação com a administração educativa e com a comunidade em que se insere.	Avaliação	J - Melhoria da organização educativa	IGE (2009)	12
Para garantir e melhorar o sucesso educativo dos alunos são implementadas estratégias que visam debelar fragilidades no processo ensino-aprendizagem dos alunos, pese embora estas não decorram da implementação intencional de planos de melhoria estruturados e coerentes.	Avaliação	J - Melhoria da organização educativa	IGE (2009)	13
Existe uma preocupação, visível nos documentos orientadores do Agrupamento, em fomentar um ambiente propício ao desenvolvimento da cidadania. No entanto, os alunos não foram envolvidos na elaboração dos documentos estruturantes e o conhecimento que revelam dos princípios e objectivos da organização é ténue.	Documentos estruturantes	I - Orientação ação	IGE (2009)	14
A observação regular de aulas não se constitui como um processo sistemático e generalizado de supervisão da prática lectiva. Deste modo, esta ocorre, indirectamente, nas estruturas intermédias, através da verificação do cumprimento dos programas e dos critérios de avaliação, da elaboração das planificações e da monitorização dos resultados escolares.	Avaliação	J - Melhoria da organização educativa	IGE (2009)	16

Expressão	Tema	Indicador	Fonte	Código
A curta existência do Agrupamento e as sucessivas alterações ao nível da organização e gestão não garantiram as condições para a concepção de um Projecto Educativo desenvolvido e consistente, assumindo, antes, este documento uma natureza provisória e propedêutica da futura acção do Agrupamento. Contudo, existe articulação entre o Projecto Educativo e os demais documentos orientadores da acção educativa.	Documentos estruturantes	G - Identidade instituição	IGE (2009)	17
O Agrupamento é reconhecido como uma organização educativa inclusiva, cujos responsáveis adoptam medidas orientadas por princípios de justiça e equidade.	Missão de escola	A - inclusiva	IGE (2009)	18
Apesar da feição provisória e assumidamente preliminar do Projecto Educativo, vislumbra-se que o Director e as demais lideranças estão empenhadas em solidificar o Agrupamento, procurando que o mesmo se constitua, a curto prazo, como uma unidade educativa de excelência, com grande diversidade no plano da oferta educativa e reconhecida pela sua aposta nas vertentes científicas, tecnológicas e experimentais, desejo potenciado com a remodelação, em curso, da escola-sede.	Documentos estruturantes	G - Identidade instituição	IGE (2009)	19
Resulta, assim, que o trabalho de auto-avaliação do Agrupamento, nas suas múltiplas vertentes, é incipiente, não tendo ultrapassado o limiar das intencionalidades. Contudo, foram explicitadas práticas de auto-avaliação em anos anteriores, desde logo, nas unidades educativas que ora integram o Agrupamento. Tais acções incidiram, no fundamental, na avaliação do sucesso educativo dos alunos, do Plano Anual de Actividades e a caracterização da população discente, trabalho que continua, no presente, a ser desenvolvido pelas estruturas intermédias de coordenação e supervisão pedagógica.	Avaliação	J - Melhoria da organização educativa	IGE (2009)	21
Enquanto unidade organizacional constituída há relativamente pouco tempo, e com alterações constantes dos seus órgãos de administração e gestão, os responsáveis do Agrupamento não possuem um conhecimento aprofundado dos seus pontos fortes e fracos. Há, no entanto, uma vontade organizacionalmente assumida tendente a afirmar o Agrupamento como uma instituição educativa de excelência. Para tanto, contam com o entusiasmo e empenho dos vários membros da comunidade escolar. Ademais, a requalificação da escola-sede e da EB1 de [X], as políticas de diálogo e parcerias com vários membros da comunidade educativa, a diversidade do tecido empresarial e a centralidade de São João da Madeira constituem elementos que garantem a sustentabilidade e progresso do Agrupamento.	Avaliação	J - Melhoria da organização educativa	IGE (2009)	22

Expressão	Tema	Indicador	Fonte	Código
Os documentos orientadores, nomeadamente o Projecto Educativo, apontam para uma dinâmica educativa que favoreça a formação integral do indivíduo, bem como para o desenvolvimento de uma cultura democrática, inclusiva e de respeito pela diferença. Todavia, os alunos não foram envolvidos na sua elaboração, revelando um conhecimento ténue dos documentos estruturantes, nomeadamente no que concerne aos princípios e objectivos.	Documentos estruturantes	G - Identidade instituição	IGE (2009)	23
A monitorização dos critérios de avaliação, utilizando instrumentos próprios (e.g., grelhas uniformes de registo), a análise dos resultados escolares e a sua comparação com os alcançados em provas de avaliação externa, contribuem para regular e garantir a confiança na avaliação interna. Todavia, ainda não é evidente a implementação intencional de planos de melhoria com redefinição de estratégias decorrentes do processo de monitorização dos resultados obtidos.	Avaliação	J - Melhoria da organização educativa	IGE (2009)	24
No entanto, apesar da feição provisória do Projecto Educativo em vigor, este documento contempla linhas orientadoras do processo educativo, bem assim objectivos específicos quanto aos resultados académicos dos alunos, a atitudes de cidadania e cooperação entre os elementos da comunidade escolar e quanto à melhoria dos processos internos de comunicação.	Documentos estruturantes	I - Orientação ação	IGE (2009)	25
Apesar da feição propedêutica do Projecto Educativo e, portanto, da sua curta dimensão temporal, constam deste documento, objectivos, metas e estratégias quantificáveis e avaliáveis.	Documentos estruturantes	I - Orientação ação	IGE (2009)	26
A elaboração e implementação do Projeto Educativo, para o triénio 2010-2013, fundamentou a escolha de uma das novas áreas em análise: grau de concretização do Projecto educativo (de acordo com a Lei 31/2002 de 20 de Dezembro).	Documentos estruturantes	I - Orientação ação	AA (2011)	27
Assim, foi elaborado um plano de ação, em interação com as diferentes estruturas /comissões visadas, onde foram referenciados os objetivos e respetivos indicadores, os instrumentos a utilizar, bem como a sua calendarização.	Documentos estruturantes	I - Orientação ação	AA (2011)	28
A subjetividade da definição desta meta do projeto educativo torna difícil a avaliação da sua concretização.	Documentos estruturantes	F - Cumprimento de obrigações	AA (2011)	29
A avaliação da concretização da meta 5 do projeto educativo é difícil e subjetiva	Documentos estruturantes	F - Cumprimento de obrigações	AA (2011)	30

Expressão	Tema	Indicador	Fonte	Código
De entre os alunos que transitaram nos diferentes anos de escolaridade podemos distinguir diferentes níveis de sucesso. Aqueles que transitaram, mas que apresentaram uma ou duas avaliações “negativas”; aqueles que tiveram to das avaliações “positivas” e ainda, entre estes últimos, aqueles que, de acordo com os critérios definidos no regulamento interno, pode m ser considerados com nível excelente.	Missão de escola	B - meritocrática	AA (2011)	31
Com o trabalho de autoavaliação desenvolvido ao longo deste ano letivo, consideramos ter contribuído para que o Agrupamento tenha um conhecimento mais aprofundado e estruturado de si próprio.	Avaliação	J - Melhoria da organização educativa	AA (2011)	32
Esperamos assim fundamentar a futura tomada de decisões, tendo em vista a melhoria da qualidade , da organização e dos níveis de eficiência e eficácia do Agrupamento.	Avaliação	J - Melhoria da organização educativa	AA (2011)	33
Finalmente sublinhamos que ter dados e informações não é suficiente , é necessário que a partir do seu conhecimento , as diferentes estruturas pedagógicas e de gestão reflitam e tracem estratégias adequadas.	Avaliação	J - Melhoria da organização educativa	AA (2011)	34
Sugestão global: • Desenvolver práticas mais generalizadas e sistemáticas de autoavaliação e regulação, na rotina das diversas estruturas pedagógicas e organizacionais.	Avaliação	J - Melhoria da organização educativa	AA (2011)	35
As escolas são estabelecimentos aos quais está confiada uma missão de serviço público, que consiste em dotar todos e cada um dos cidadãos das competências e conhecimentos que lhes permitam explorar plenamente as suas capacidades, integrar-se activamente na sociedade e dar um contributo para a vida económica, social e cultural do País.	Missão de escola	A - inclusiva	D.L. 75/2008, preâmbulo	36
As escolas são estabelecimentos aos quais está confiada uma missão de serviço público, que consiste em dotar todos e cada um dos cidadãos das competências e conhecimentos que lhes permitam explorar plenamente as suas capacidades, integrar-se activamente na sociedade e dar um contributo para a vida económica, social e cultural do País.	Missão de escola	C - socializadora	D.L. 75/2008, preâmbulo	37

Expressão	Tema	Indicador	Fonte	Código
[...] reforçar a autonomia e a capacidade de intervenção dos órgãos de direcção das escolas para reforçar a eficácia da execução das medidas de política educativa e da prestação do serviço público de educação.	Autonomia	AD - Importante e desejada	D.L. 75/2008, preâmbulo	38
Uma tal intervenção constitui também um primeiro nível, mais directo e imediato, de prestação de contas da escola relativamente àqueles que serve.	Autonomia	AE - Desresponsabilização do estado	D.L. 75/2008, preâmbulo	39
Impunha-se, por isso, criar condições para que se afirmem boas lideranças e lideranças eficazes, para que em cada escola exista um rosto, um primeiro responsável, dotado da autoridade necessária para desenvolver o projecto educativo da escola.	Diretor	X - Escola à imagem do diretor	D.L. 75/2008, preâmbulo	40
É necessário, por conseguinte, criar as condições para que isso se possa verificar, conferindo maior capacidade de intervenção ao órgão de gestão e administração, o director.	Diretor	Y - Excesso / deficit de poder	D.L. 75/2008, preâmbulo	41
A associação entre a transferência de competências e a avaliação externa da capacidade da escola para o seu exercício constitui um princípio fundamental.	Avaliação	M - Objetivos ocultos tutela	D.L. 75/2008, preâmbulo	42
Promover a equidade social, criando condições para a concretização da igualdade de oportunidades para todos;	Missão de escola	A - inclusiva	D.L. 75/2008, art.º 4º	43
A autonomia é a faculdade reconhecida ao agrupamento de escolas ou à escola não agrupada pela lei e pela administração educativa de tomar decisões nos domínios da organização pedagógica, da organização curricular, da gestão dos recursos humanos, da acção social escolar e da gestão estratégica, patrimonial, administrativa e financeira, no quadro das funções, competências e recursos que lhe estão atribuídos.	Autonomia	AD - Importante e desejada	D.L. 75/2008, art.º 8º	44
A extensão da autonomia depende da dimensão e da capacidade do agrupamento de escolas ou escola não agrupada e o seu exercício supõe a prestação de contas, designadamente através dos procedimentos de auto -avaliação e de avaliação externa.	Avaliação	M - Objetivos ocultos tutela	D.L. 75/2008, art.º 8º	45

Expressão	Tema	Indicador	Fonte	Código
O projecto educativo, o regulamento interno, os planos anual e plurianual de actividades e o orçamento constituem instrumentos do exercício da autonomia de todos os agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas.	Documentos estruturantes	I - Orientação ação	D.L. 75/2008, art.º 9º	46
[deveres do diretor] a) Cumprir e fazer cumprir as orientações da administração educativa; b) Manter permanentemente informada a administração educativa, através da via hierárquica competente, sobre todas as questões relevantes referentes aos serviços; c) Assegurar a conformidade dos actos praticados pelo pessoal com o estatuido na lei e com os legítimos interesses da comunidade educativa.	Autonomia	AC - Autonomia meramente ideológica	D.L. 75/2008, art.º 29º	47
O sistema de avaliação, já aplicado no ciclo avaliativo 2007 -2009 e a decorrer no actual ciclo de 2009 -2011, ao permitir a efectiva avaliação de todos os docentes, com o objectivo de identificar, promover e premiar o mérito e valorizar a actividade lectiva, representou um passo decisivo na melhoria da qualidade da escola pública, do serviço educativo e na valorização da profissão docente, através da imposição de critérios de exigência.	Avaliação	J - Melhoria da organização educativa	D.L. 75/2010, preâmbulo	48
O sistema de avaliação, já aplicado no ciclo avaliativo 2007 -2009 e a decorrer no actual ciclo de 2009 -2011, ao permitir a efectiva avaliação de todos os docentes, com o objectivo de identificar, promover e premiar o mérito e valorizar a actividade lectiva, representou um passo decisivo na melhoria da qualidade da escola pública, do serviço educativo e na valorização da profissão docente, através da imposição de critérios de exigência.	Avaliação	K - Valorização do mérito profissional	D.L. 75/2010, preâmbulo	49
Deste modo, é reforçado o papel da avaliação na melhoria da qualidade da escola pública e do serviço educativo e na valorização do trabalho e da profissão docente.	Avaliação	J - Melhoria da organização educativa	D.L. 75/2010, preâmbulo	50
Deste modo, é reforçado o papel da avaliação na melhoria da qualidade da escola pública e do serviço educativo e na valorização do trabalho e da profissão docente.	Avaliação	K - Valorização do mérito profissional	D.L. 75/2010, preâmbulo	51
Assim, por um lado, os docentes com melhores resultados na avaliação de desempenho são premiados com a progressão mais rápida	Avaliação	K - Valorização do mérito profissional	D.L. 75/2010, preâmbulo	52

Expressão	Tema	Indicador	Fonte	Código
A valorização do mérito traduz -se não só nas bonificações de tempo de serviço para progressão na carreira, mas também na progressão aos 5.º e 7.º escalões sem dependência de vaga para os docentes que obtenham na avaliação de desempenho as menções qualitativas de Muito Bom ou de Excelente.	Avaliação	K - Valorização do mérito profissional	D.L. 75/2010, preâmbulo	53
Em terceiro lugar, instituem -se modalidades de supervisão da prática docente, como forma de garantir a qualidade do serviço educativo prestado	Avaliação	J - Melhoria da organização educativa	D.L. 75/2010, preâmbulo	54
[...] uma estrutura de carreira que valoriza e premeia o mérito e o resultado da avaliação de desempenho, sendo fixada contingentação através de vagas em dois momentos ao longo da carreira	Avaliação	K - Valorização do mérito profissional	D.L. 75/2010, preâmbulo	55
[...] uma efectiva avaliação do desempenho docente com consequências na carreira e a valorização do mérito.	Avaliação	K - Valorização do mérito profissional	D.L. 75/2010, preâmbulo	56
[...] melhoria da qualidade da escola pública, procurando proporcionar às escolas e a todos os intervenientes no processo educativo um clima de tranquilidade que favoreça o cumprimento da elevada missão da escola pública, promover o mérito e assegurar a prioridade ao trabalho dos docentes com os alunos, tendo em vista o interesse das escolas, das famílias e do País.	Avaliação	J - Melhoria da organização educativa	D.L. 75/2010, preâmbulo	57
A avaliação do desempenho do pessoal docente visa a melhoria da qualidade do serviço educativo e das aprendizagens dos alunos e proporcionar orientações para o desenvolvimento pessoal e profissional no quadro de um sistema de reconhecimento do mérito e da excelência.	Avaliação	J - Melhoria da organização educativa	D.L. 75/2010, art.º 40	58
Diferenciar e premiar os melhores profissionais no âmbito do sistema de progressão da carreira docente;	Avaliação	K - Valorização do mérito profissional	D.L. 75/2010, art.º 40	59
[...] o Regulamento Interno deverá ser entendido como um instrumento em construção, assumindo-se como um contributo para a autonomia da escola e para a valorização da identidade do Agrupamento	Documentos estruturantes	G - Identidade da instituição	R. I. (2011)	60

**APÊNDICE VIII – O retrato *esboçado* da escola como organização –
codificação**

Intervenção	Tema	Indicador	Interlocutor	Código Intervenção	Codificação		
					Funcionamento <i>díptico</i> da organização		
					B	AB	A
Formação transversal do aluno	Missão de escola	C - socializadora	FG1.1	1		x	
Missão mais educadora que instrutora	Missão de escola	C - socializadora	FG1.1	2		x	
Escola "para todos"	Missão de escola	A - inclusiva	FG1.1	3		x	
Escola "depósito"	Missão de escola	D - depósito	FG1.6	4			x
Escola "para tudo"	Missão de escola	D - depósito	FG1.6	5			x
Escola "creche"	Missão de escola	D - depósito	FG1.3	6			x
Escola "ATL"	Missão de escola	D - depósito	FG1.4	7			x
Escola "consultório médico"	Missão de escola	D - depósito	FG1.1	8			x
Escola com problemas que não lhe competem	Missão de escola	D - depósito	FG1.6	9			x
Escola não pode resolver tudo	Missão de escola	D - depósito	FG1.3	10			x
Escola deve evoluir, tal como a sociedade	Missão de escola	A - inclusiva	FG1.2	11		x	
Massificação do ensino justifica problemas	Missão de escola	A - inclusiva	FG1.4	12	x		
Pelo contrário, problemas devem-se à falta de valores	Missão de escola	C - socializadora	FG1.2	13		x	
Comportamentos institucionalizados	Missão de escola	C - socializadora	FG1.1	14			x
Solicitações a mais	Missão de escola	C - socializadora	FG1.2	15			x
Burocracia sufocante	Missão de escola	E - burocrata	FG1.4	16	x		
Antes havia mais tempo para ensinar	Missão de escola	E - burocrata	FG1.4	17		x	
Excesso de reporte informativo	Missão de escola	E - burocrata	FG1.2	18	x		
Avaliação externa condiciona desempenho	Missão de escola	E - burocrata	FG1.1	19	x		
Avaliação de alunos condicionada por pressões	Missão de escola	E - burocrata	FG1.3	20	x		

Intervenção	Tema	Indicador	Interlocutor	Código Intervenção	Codificação		
					Funcionamento <i>díptico</i> da organização		
					B	AB	A
Avaliação condiciona imagem do professor	Avaliação	L - Promoção de conflito	FG1.1	21		x	
Avaliação condiciona imagem do professor	conflito	T - Avaliação de desempenho docente	FG1.1	21		x	
Cada professor uma representação	conflito	S - Representações divergentes	FG1.6	22		x	
Professor reflexo do aluno que foi	Representações	R - Ciclo de vida	FG1.3	23		x	
Relacionamento com alunos reflexo do passado	Representações	R - Ciclo de vida	FG1.5	24		x	
Excesso de alterações legislativas	Missão de escola	E - burocrata	FG1.2	25	x		
Maturação do professor	Representações	R - Ciclo de vida	FG1.1	26		x	
Professor "sempre igual"	Representações	Q - Metáforas de escola	FG1.5	27	x		
É só papeis...	Docs. estruturantes	F - Cumprimento de obrigações	FG1.5	28		x	
Sem resultados práticos	Docs. estruturantes	F - Cumprimento de obrigações	FG1.1	29		x	
Trabalho desnecessário	Docs. estruturantes	H - Bandeira utópica	FG1.6	30			x
PEE deve passar a definir a escola	Docs. estruturantes	I - Orientação ação	FG1.2	31	x		
É só folclore...	Docs. estruturantes	F - Cumprimento de obrigações	FG1.1	32			x
Documentos são importantes, se trabalhados de outra forma	Docs. estruturantes	I - Orientação ação	FG1.2	33	x		
Documentos demasiado complexos	Missão de escola	E - burocrata	FG1.4	34			x
PCT não faz sentido!	Docs. estruturantes	F - Cumprimento de obrigações	FG1.2	35		x	
Planifica-se muito	Docs. estruturantes	F - Cumprimento de obrigações	FG1.6	36		x	
Parece que nem trabalhaste com o aluno antes....	Docs. estruturantes	F - Cumprimento de obrigações	FG1.2	37		x	
Não se consegue individualizar estratégias!	Docs. estruturantes	F - Cumprimento de obrigações	FG1.6	38		x	
Redunda em burocracia	Docs. estruturantes	F - Cumprimento de obrigações	FG1.1	39		x	

Intervenção	Tema	Indicador	Interlocutor	Código Intervenção	Codificação		
					Funcionamento <i>díptico</i> da organização		
					B	AB	A
Nós no 1º CEB não somos como vós, do secundário	Representações	Q - Metáforas de escola	FG1.2	40		x	
Para vós é mais fácil	Representações	Q - Metáforas de escola	FG1.6	41		x	
Diferenças nos ciclos de ensino	Representações	Q - Metáforas de escola	FG1.2	42		x	
PCT projeto utópico	Docs. estruturantes	H - Bandeira utópica	FG1.6	43			x
Ninguém acredita no PCT	Docs. estruturantes	H - Bandeira utópica	FG1.6	44			x
Ninguém lê o PCT	Docs. estruturantes	F - Cumprimento de obrigações	FG1.4	45			x
Nem quem constrói o PCT acredita nele!	Docs. estruturantes	F - Cumprimento de obrigações	FG1.1	46			x
É simplesmente para obedecer às normas	Docs. estruturantes	F - Cumprimento de obrigações	FG1.1	47		x	
Não é possível contratualizar metas de aprendizagem	Docs. estruturantes	H - Bandeira utópica	FG1.2	48		x	
Somos manipulados pelo sistema	Representações	Q - Metáforas de escola	FG1.3	49		x	
Escola "economizada"	Representações	Q - Metáforas de escola	FG1.4	50		x	
Avaliação "põe-nos a marchar de esquerda em linha"	Avaliação	J - Melhoria da organização educativa	FG1.1	51		x	
Avaliação deveria reorientar percursos	Avaliação	J - Melhoria da organização educativa	FG1.6	52		x	
Avaliação desvirtuada do seu propósito	Avaliação	N - Retrato distorcido	FG1.2	53			x
Fazemos mesmo quando não concordamos!	Docs. estruturantes	F - Cumprimento de obrigações	FG1.3	54		x	
Deve ser valorizado o mais importante	Docs. estruturantes	I - Orientação ação	FG1.6	55	x		
Projetos formatados	Docs. estruturantes	H - Bandeira utópica	FG1.4	56		x	
Dados recolhidos porque são exigidos pela IGE	Docs. estruturantes	F - Cumprimento de obrigações	FG1.2	57	x		
Projetos importados	Docs. estruturantes	H - Bandeira utópica	FG1.4	58		x	

Intervenção	Tema	Indicador	Interlocutor	Código Intervenção	Codificação		
					Funcionamento <i>díptico</i> da organização		
					B	AB	A
As escolas querem todas o mesmo!	Representações	O - Cultura transversal ao estabelecimento de ensino	FG1.1	59	x		
As escolas têm preocupações diferentes	Docs. estruturantes	G - Identidade instituição	FG1.3	60	x		
<i>Rankings</i> não têm legitimidade para caracterizar escola	Avaliação	N - Retrato distorcido	FG1.2	61		x	
Escolas querem todas o mesmo	Representações	O - Cultura transversal ao estabelecimento de ensino	FG1.3	62	x		
Professores meros executores	Representações	Q - Metáforas de escola	FG1.6	63	x		
Escolas querem todas o mesmo	Representações	O - Cultura transversal ao estabelecimento de ensino	FG1.1	64	x		
Escolas com necessidades diferentes	Representações	P - Cultura específica do estabelecimento de ensino	FG1.2	65	x		
Professores vêm à escola dar um recado	Representações	Q - Metáforas de escola	FG1.2	66		x	
Formas de estar diferentes dos professores	Representações	O - Cultura transversal ao estabelecimento de ensino	FG1.1	67		x	
Resultados implicados pela postura de professor	Missão de escola	B - meritocrática	FG1.2	68		x	
Todas as escolas querem o mesmo?	Missão de escola	(n/a)	Moderador	69			
Escola não é instituição presidiária	Representações	Q - Metáforas de escola	FG1.1	70	x		
Escolas com motivações diferentes	Representações	P - Cultura específica do estabelecimento de ensino	FG1.2	71		x	
Escola deve trabalhar com todos	Missão de escola	A - inclusiva	FG1.1	72	x		
Escolas iguais em intenção	Representações	O - Cultura transversal ao estabelecimento de ensino	FG1.3	73	x		
Postura diferente conforme a escola	Representações	P - Cultura específica do estabelecimento de ensino	FG1.5	74		x	
Objetivos de escola todos iguais	Representações	O - Cultura transversal ao estabelecimento de ensino	FG1.4	75	x		
Escolas querem o mesmo, apesar das diferentes posturas	Missão de escola	A - inclusiva	FG1.1	76		x	
O mesmo exame para todos os alunos!	Missão de escola	A - inclusiva	FG1.4	77		x	

Intervenção	Tema	Indicador	Interlocutor	Código Intervenção	Codificação		
					Funcionamento <i>díptico</i> da organização		
					B	AB	A
Caracterização das turmas no PCT não relevante	Docs. estruturantes	H - Bandeira utópica	FG1.1	78			x
"É a maior aberração"	Docs. estruturantes	F - Cumprimento de obrigações	FG1.1	79			x
Temos que analisar inquéritos "maravilhosos"	Docs. estruturantes	F - Cumprimento de obrigações	FG1.4	80			x
Resistência à mudança	Representações	Q - Metáforas de escola	FG1.6	81		x	
Mas não serve para nada!	Docs. estruturantes	F - Cumprimento de obrigações	FG1.1	82			x
Nunca utilizei aquelas cadernetas obrigatórias....	Missão de escola	E - burocrata	FG1.4	83			x
Caracterização das turmas no PCT não relevante	Docs. estruturantes	H - Bandeira utópica	FG1.1	84			x
A IGE quer conhecer essas caracterizações	Docs. estruturantes	F - Cumprimento de obrigações	FG1.2	85	x		
A secretaria deveria fazer isso!	Docs. estruturantes	F - Cumprimento de obrigações	FG1.3	86	x		
Fazemos muito trabalho de secretaria!	Docs. estruturantes	F - Cumprimento de obrigações	FG1.5	87		x	
Avaliação externa contribui para melhorar desempenho	Avaliação	J - Melhoria da organização educativa	FG1.1	88	x		
Portas das salas deveriam ser transparentes	Avaliação	J - Melhoria da organização educativa	FG1.3	89	x		
Avaliação docente é desvantajosa	Avaliação	L - Promoção de conflito	FG1.4	90		x	
Avaliação docente é desvantajosa	conflito	T - Avaliação de desempenho docente	FG1.4	90		x	
A avaliação faz-se "do lado de fora" da sala de aula	Avaliação	N - Retrato distorcido	FG1.2	91		x	
Com a avaliação deixei de fazer coisas (importantes) que fazia	Avaliação	N - Retrato distorcido	FG1.3	92		x	
Avaliação de desempenho traz mais desvantagens	conflito	T - Avaliação de desempenho docente	FG1.4	90		x	
Não gostei de ser avaliadora	Avaliação	L - Promoção de conflito	FG1.1	93		x	

Intervenção	Tema	Indicador	Interlocutor	Código Intervenção	Codificação		
					Funcionamento <i>díptico</i> da organização		
					B	AB	A
Não gostei de ser avaliadora	conflito	T - Avaliação de desempenho docente	FG1.1	93		x	
Ninguém gostou de ser avaliador	Avaliação	L - Promoção de conflito	FG1.6	94		x	
Ninguém gostou de ser avaliador	conflito	T - Avaliação de desempenho docente	FG1.6	94		x	
Avaliação permite corrigir erros	Avaliação	J - Melhoria da organização educativa	FG1.1	95	x		
Avaliação feita por agentes externos é parcelar	Avaliação	N - Retrato distorcido	FG1.6	96		x	
Avaliação não promove trabalho entre pares	Avaliação	L - Promoção de conflito	FG1.2	97		x	
Avaliação não promove trabalho entre pares	conflito	T - Avaliação de desempenho docente	FG1.2	97		x	
Para quê avaliar professores?	Avaliação	L - Promoção de conflito	FG1.1	98		x	
Para quê avaliar professores?	conflito	T - Avaliação de desempenho docente	FG1.1	98		x	
Avaliação promove conflitos	Avaliação	L - Promoção de conflito	FG1.5	99			x
Avaliação promove conflitos	conflito	T - Avaliação de desempenho docente	FG1.5	99			x
Nota-se mais nos contratados do que nos que estão na carreira	Representações	R - Ciclo de vida	FG1.3	100		x	
Eu já estou instalada	Representações	R - Ciclo de vida	FG1.1	101		x	
Depende da pessoa!	conflito	S - Representações divergentes	FG1.2	102			x
Resultados da avaliação mudam os professores	conflito	T - Avaliação de desempenho docente	FG1.3	103			x
Resultados da avaliação mudam os professores	Avaliação	L - Promoção de conflito	FG1.3	103			x
Vi pessoas profundamente magoadas	Avaliação	L - Promoção de conflito	FG1.1	104			x
Vi pessoas profundamente magoadas	conflito	T - Avaliação de desempenho docente	FG1.1	104			x
Isso é um problema de personalidade	conflito	S - Representações divergentes	FG1.6	105		x	
Isso é um problema de personalidade	conflito	T - Avaliação de desempenho docente	FG1.6	105		x	

Intervenção	Tema	Indicador	Interlocutor	Código Intervenção	Codificação		
					Funcionamento <i>díptico</i> da organização		
					B	AB	A
O professor pode não aguentar o peso social da avaliação	Avaliação	L - Promoção de conflito	FG1.1	106			x
O professor pode não aguentar o peso social da avaliação	conflito	T - Avaliação de desempenho docente	FG1.1	106			x
O professor cria a representação	conflito	S - Representações divergentes	FG1.2	107		x	
Resulta em atrito com os colegas	conflito	T - Avaliação de desempenho docente	FG1.1	106			x
Resulta em atrito com os colegas	Avaliação	L - Promoção de conflito	FG1.1	108		x	
Há vivências diferentes	Conflito	S - Representações divergentes	FG1.5	109			x
Interpretações diferentes da vida	Conflito	S - Representações divergentes	FG1.3	110			x
Os valores...	Conflito	S - Representações divergentes	FG1.2	111			x
Domínio de pessoas do sexo feminino	Conflito	S - Representações divergentes	FG1.1	112		x	
Hierarquia fundamental	Diretor	AA - Condicionante da organização	FG1.4	113	x		
Papel do diretor não é reconhecido	Diretor	AB - Não legitimado pelos docentes	FG1.2	114		x	
Tem que haver hierarquia	Diretor	AA - Condicionante da organização	FG1.3	115	x		
Os professores confundem os papéis	Diretor	AB - Não legitimado pelos docentes	FG1.2	116		x	
Ainda estamos em fase de transição	Diretor	AB - Não legitimado pelos docentes	FG1.3	117		x	
É muita gente...	conflito	S - Representações divergentes	FG1.5	118		x	
Confundem opinião própria com a lei	Diretor	AB - Não legitimado pelos docentes	FG1.3	119		x	
Capricho vs. lei	Diretor	AB - Não legitimado pelos docentes	FG1.4	120		x	
Temos de ir concorrendo de escola em escola	Representações	P - Cultura específica do estabelecimento de ensino	FG1.3	121		x	
As escolas são todas iguais	Representações	O - Cultura transversal ao estabelecimento de ensino	FG1.5	122	x		

Intervenção	Tema	Indicador	Interlocutor	Código Intervenção	Codificação		
					Funcionamento <i>díptico</i> da organização		
					B	AB	A
Os seres humanos fazem a escola	conflito	S - Representações divergentes	FG1.2	123		x	
As escola não são todas iguais	Representações	P - Cultura específica do estabelecimento de ensino	FG1.4	124		x	
Já passei por nove escolas.. Mas só estive um ano em cada uma	Representações	O - Cultura transversal ao estabelecimento de ensino	FG1.5	125	x		
Os contratados eram dispensados das reuniões	Representações	R - Ciclo de vida	FG1.4	126		x	
Em algumas escolas ainda se inscreve as notas num "livrinho"	Representações	P - Cultura específica do estabelecimento de ensino	FG1.4	127		x	
Autónomos para quê?	Autonomia	AF - Não constitui preocupação	FG1.6	128			x
Temos tantas diretrizes.. O que sobra?	Autonomia	AC - Autonomia meramente ideológica	FG1.2	129	x		
Não sei pronunciar-me sobre isso	Autonomia	AF - Não constitui preocupação	FG1.1	130			x
Autonomia para contratar professores? É polémico.	Autonomia	AE - Desresponsabilização do estado	FG1.2	131		x	
Vai ser injusto	Autonomia	AE - Desresponsabilização do estado	FG1.4	132			x
Funciona por "cunha"	Autonomia	AE - Desresponsabilização do estado	FG1.5	133			x
A felicidade no desempenho depende do diretor	Diretor	AA - Condicionante da organização	FG1.1	134	x		
Sentimos necessidade de nos rever naquilo que o diretor faz	Diretor	AA - Condicionante da organização	FG1.6	135	x		
Há um sistema (Ministério da Educação) que não se pode fugir	Autonomia	AC - Autonomia meramente ideológica	FG1.1	136	x		
É importante que tenhamos (novos e velhos) opiniões diferentes	Representações	R - Ciclo de vida	FG1.4	137		x	
A tutela regula tudo	Autonomia	AC - Autonomia meramente ideológica	FG2.3	1	x		
Autonomia só anunciada	Autonomia	AC - Autonomia meramente ideológica	FG2.6	2	x		

Intervenção	Tema	Indicador	Interlocutor	Código Intervenção	Codificação		
					Funcionamento <i>díptico</i> da organização		
					B	AB	A
Autonomia dentro de um quadro legal	Autonomia	AC - Autonomia meramente ideológica	FG2.6	3	x		
Autonomia só no dia a dia	Autonomia	AC - Autonomia meramente ideológica	FG2.2	4	x		
Autonomia? "Amanhem-se lá"...	Autonomia	AE - Desresponsabilização do estado	FG2.6	5			x
Quanto menos relação tiverem com escolas, melhor	Autonomia	AE - Desresponsabilização do estado	FG2.6	6			x
Escolas governadas por caciques	Autonomia	AG - Receio de autonomia	FG2.1	7			x
Tem grandes perigos	Autonomia	AG - Receio de autonomia	FG2.6	8			x
Em Portugal tenho medo da autonomia	Autonomia	AG - Receio de autonomia	FG2.6	9			x
Autonomia... com alguns diretores?	Autonomia	AG - Receio de autonomia	FG2.6	10			x
Há pessoas que acham que a escola lhes pertence	Autonomia	AG - Receio de autonomia	FG2.6	11			x
Avaliação de desempenho ligou "complicómetro"	Avaliação	N - Retrato distorcido	FG2.3	12		x	
Pessoas usam cargos para prestígio social	Diretor	Y - Excesso / deficit de poder	FG2.6	13		x	
Plataforma para chegar a cargo superior	Diretor	Y - Excesso / deficit de poder	FG2.1	14		x	
Autonomia - maturidade democrática	Autonomia	AD - Importante e desejada	FG2.4	15	x		
Autonomia - privatização	Autonomia	AE - Desresponsabilização do estado	FG2.4	16		x	
Autonomia - desresponsabilização	Autonomia	AE - Desresponsabilização do estado	FG2.4	17		x	
Queremos mais autonomia!	Autonomia	AD - Importante e desejada	FG2.2	18	x		
Autonomia pode ser entrave	Autonomia	AG - Receio de autonomia	FG2.5	19		x	
Qualidade do professor deveria ser considerada na contratação	Missão de escola	B - meritocrática	FG2.2	20	x		
Autonomia causa injustiça em colocações	Autonomia	AG - Receio de autonomia	FG2.1	21		x	

Intervenção	Tema	Indicador	Interlocutor	Código Intervenção	Codificação		
					Funcionamento <i>díptico</i> da organização		
					B	AB	A
A autonomia envolve problemas!	Autonomia	AG - Receio de autonomia	FG2.6	22		x	
Os critérios nem sempre são claros...	Autonomia	AG - Receio de autonomia	FG2.2	23		x	
Professor deveria ser escolhido pelo mérito	Missão de escola	B - meritocrática	FG2.6	24	x		
Professor deve mostrar trabalho	Missão de escola	B - meritocrática	FG2.2	25	x		
Qual o termo de comparação?	Autonomia	AG - Receio de autonomia	FG2.1	26		x	
Alguns professores seriam dispensados	Missão de escola	B - meritocrática	FG2.2	27		x	
Seriam logo dispensados!	Missão de escola	B - meritocrática	FG2.3	28		x	
Direção não tem esse poder (de dispensar docentes)	Diretor	Y - Excesso / deficit de poder	FG2.2	29	x		
Ninguém é avaliado pelo mérito	Avaliação	N - Retrato distorcido	FG2.1	30			x
Muito pelo contrário! (avaliação pelo mérito)	Avaliação	N - Retrato distorcido	FG2.2	31			x
Avaliação e competência nem sempre relacionados	Avaliação	N - Retrato distorcido	FG2.4	32			x
Escola deve trabalhar para o ensino	Missão de escola	B - meritocrática	FG2.2	33	x		
Autonomia - "chutar" do estado	Autonomia	AE - Desresponsabilização do estado	FG2.4	34			x
Os professores não gostam da autonomia	Autonomia	AG - Receio de autonomia	FG2.2	35		x	
As coisas devem vir de cima!	Autonomia	AG - Receio de autonomia	FG2.5	36	x		
Professores resistentes à mudança	Representações	Q - Metáforas de escola	FG2.1	37	x		
Não podemos ser especialistas em tudo	Representações	Q - Metáforas de escola	FG2.6	38		x	
O sistema de avaliação "não tinha pés nem cabeça"!	Avaliação	N - Retrato distorcido	FG2.6	39			x

Intervenção	Tema	Indicador	Interlocutor	Código Intervenção	Codificação		
					Funcionamento <i>díptico</i> da organização		
					B	AB	A
Não posso construir um foguetão só porque tenho autonomia!	Autonomia	AG - Receio de autonomia	FG2.6	40			x
"Aquilo" tem como função pagar menos	Avaliação	M - Objetivos ocultos tutela	FG2.6	41		x	
"Lançaram as víboras à cidade"!	conflito	T - Avaliação de desempenho docente	FG2.6	42			x
"Lançaram as víboras à cidade"!	Avaliação	L - Promoção de conflito	FG2.6	42			x
Quanto menos gastar, melhor	Avaliação	M - Objetivos ocultos tutela	FG2.2	43			x
Para quê as cotas?	Avaliação	M - Objetivos ocultos tutela	FG2.1	44		x	
Fazes tanto como o colega e no final...	Avaliação	N - Retrato distorcido	FG2.1	45			x
Autonomia permite disparidades	Autonomia	AG - Receio de autonomia	FG2.4	46		x	
Professores do quadro diferentes dos contratados	Representações	R - Ciclo de vida	FG2.4	47		x	
Avaliação de excelentes é relativa...	Avaliação	N - Retrato distorcido	FG2.4	48		x	
Trabalho não reconhecido	Avaliação	N - Retrato distorcido	FG2.6	49		x	
Avaliação por pares?	Avaliação	L - Promoção de conflito	FG2.6	50		x	
Avaliação por pares?	conflito	T - Avaliação de desempenho docente	FG2.6	50		x	
Avaliação com efeitos perversos nos contratados	Avaliação	L - Promoção de conflito	FG2.6	51		x	
Avaliação com efeitos perversos nos contratados	conflito	T - Avaliação de desempenho docente	FG2.6	51		x	
Fuga de bons profissionais	Avaliação	L - Promoção de conflito	FG2.6	52		x	
Fuga de bons profissionais	conflito	T - Avaliação de desempenho docente	FG2.6	52		x	
Fazem-se coisas só para mostrar	Avaliação	N - Retrato distorcido	FG2.6	53			x
Avaliação - controle de absentismo	Avaliação	M - Objetivos ocultos tutela	FG2.4	54	x		

Intervenção	Tema	Indicador	Interlocutor	Código Intervenção	Codificação		
					Funcionamento <i>díptico</i> da organização		
					B	AB	A
Avaliação e aulas de substituição - controle <u>absentismo</u>	Avaliação	M - Objetivos ocultos tutela	FG2.2	55	x		
A pressão do grupo diminui absentismo	Representações	Q - Metáforas de escola	FG2.6	56		x	
Professores mais profissionais	Avaliação	J - Melhoria da organização educativa	FG2.6	57	x		
Professores continuam na mesma	Avaliação	N - Retrato distorcido	FG2.1	58		x	
Levou-se a coisa ao extremo.. À paranoia	Avaliação	N - Retrato distorcido	FG2.4	59			x
Um jantar tem impacto na avaliação?	Avaliação	N - Retrato distorcido	FG2.4	60			x
A parte pedagógica continua na mesma	Avaliação	N - Retrato distorcido	FG2.5	61		x	
Avaliação interna e externa importantes	Avaliação	J - Melhoria da organização educativa	FG2.6	62	x		
Temos que saber se o trabalho tem valido a pena	Avaliação	J - Melhoria da organização educativa	FG2.5	63	x		
Os <i>rankings</i> deveriam ser melhor utilizados	Avaliação	N - Retrato distorcido	FG2.4	64		x	
O que salta para a opinião pública (sobre os <i>rankings</i>)	Avaliação	N - Retrato distorcido	FG2.4	65		x	
Como fazer melhor avaliação de escolas?	Avaliação	J - Melhoria da organização educativa	FG2.6	66		x	
Avaliação externa interfere nas cotas da escola	Avaliação	K - Valorização do mérito profissional	FG2.6	67	x		
"Aquilo" (avaliação externa) são umas conversas de 2 ou 3 dias...	Avaliação	N - Retrato distorcido	FG2.2	68			x
Os avaliadores direcionam muito	Avaliação	N - Retrato distorcido	FG2.2	69		x	
Quando fogem disso, contornam....	Avaliação	N - Retrato distorcido	FG2.3	70		x	
Acho que nunca vai funcionar	Avaliação	N - Retrato distorcido	FG2.1	71			x
Está relacionado com cotas	Avaliação	M - Objetivos ocultos tutela	FG2.4	72		x	
Os dados são distorcidos	Avaliação	N - Retrato distorcido	FG2.2	73			x

Intervenção	Tema	Indicador	Interlocutor	Código Intervenção	Codificação		
					Funcionamento <i>díptico</i> da organização		
					B	AB	A
Tem que existir orientações!	Autonomia	AG - Receio de autonomia	FG2.6	74	x		
Este trabalho é fundamental	Docs. estruturantes	I - Orientação ação	FG2.2	75	x		
Há disparidade de concepções	Conflito	S - Representações divergentes	FG2.4	76			x
Avaliação interna muda a escola	Avaliação	J - Melhoria da organização educativa	FG2.2	77	x		
Os dados ficam organizados!	Avaliação	J - Melhoria da organização educativa	FG2.2	78	x		
Os dados não tinham visibilidade	Avaliação	J - Melhoria da organização educativa	FG2.6	79	x		
O diretor influencia muita coisa	Diretor	AA - Condicionante da organização	FG2.6	80	x		
Cada vez existe menos a noção de diretor	Diretor	AB - Não legitimado pelos docentes	FG2.4	81		x	
Muito menos nas escolas primárias	Diretor	AB - Não legitimado pelos docentes	FG2.2	82		x	
Está muito longe	Diretor	AB - Não legitimado pelos docentes	FG2.5	83		x	
Nós estamos de fora	Representações	Q - Metáforas de escola	FG2.5	84		x	
Como estou nos órgãos não sinto isso	Representações	Q - Metáforas de escola	FG2.3	85	x		
Vimos para o agrupamento à força	Representações	Q - Metáforas de escola	FG2.3	86			x
Nós estávamos bem e vocês também	Representações	Q - Metáforas de escola	FG2.3	87			x
Percebi o espírito do legislador	Representações	Q - Metáforas de escola	FG2.3	88	x		
Afinal lucrámos com o agrupamento!	Representações	Q - Metáforas de escola	FG2.3	89	x		
Acho que não lucrámos com o agrupamento	Representações	Q - Metáforas de escola	FG2.5	90			x
Os da escola sede estão à parte	Representações	Q - Metáforas de escola	FG2.6	91			x
Os professores não conhecem as escolas do	Representações	Q - Metáforas de escola	FG2.6	92			x
Fomos às escolas, mas só os do pedagógico	Representações	Q - Metáforas de escola	FG2.6	93		x	

Intervenção	Tema	Indicador	Interlocutor	Código Intervenção	Codificação		
					Funcionamento <i>díptico</i> da organização		
					B	AB	A
"Cada um no seu canto"	Representações	Q - Metáforas de escola	FG2.5	94			x
O professor não sabe onde ficam as escolas nem as conhece	Representações	Q - Metáforas de escola	FG2.6	95			x
É fácil verificar isso nas reuniões de departamento	Representações	Q - Metáforas de escola	FG2.2	96			x
Em outras escolas os exemplos são díspares	Representações	P - Cultura específica do estabelecimento de ensino	FG2.2	97		x	
É uma espécie de líder	Diretor	AA - Condicionante da organização	FG2.5	98	x		
Realidades díspares nas escolas	Representações	P - Cultura específica do estabelecimento de ensino	FG2.5	99		x	
Uma palavra amiga na hora certa	Diretor	AA - Condicionante da organização	FG2.2	100	x		
Alguém a quem podemos recorrer	Diretor	AA - Condicionante da organização	FG2.1	101	x		
Os contratados tem estatuto diferente	Representações	R - Ciclo de vida	FG2.1	102		x	
Em algumas escolas é inútil recorrer ao diretor	Representações	P - Cultura específica do estabelecimento de ensino	FG2.1	103		x	
Não gostaria de estar em algumas escolas com autonomia	Autonomia	AG - Receio de autonomia	FG2.1	104			x
Esta escola é a minha casa	Representações	Q - Metáforas de escola	FG2.2	105	x		
No pedagógico podemos falar à vontade	Representações	Q - Metáforas de escola	FG2.3	106	x		
(numa outra escola) 35 minutos à porta do diretor e não me atendeu	Conflito	V - Tutelas	FG2.1	107		x	
Estou longe desta realidade	Representações	Q - Metáforas de escola	FG2.5	108		x	
Contato direto? Não	Representações	Q - Metáforas de escola	FG2.5	109		x	
O diretor já apareceu lá uma vez	Representações	Q - Metáforas de escola	FG2.5	110		x	
Não conheço o plano de intervenção do diretor	Diretor	AB - Não legitimado pelos docentes	FG2.6	111		x	

Intervenção	Tema	Indicador	Interlocutor	Código Intervenção	Codificação		
					Funcionamento <i>díptico</i> da organização		
					B	AB	A
Não é eleito pelos professores	Diretor	AB - Não legitimado pelos docentes	FG2.6	112		x	
Esperemos que a escolha não seja por outros motivos	Diretor	AB - Não legitimado pelos docentes	FG2.6	113			x
Ao menos que o elejam pelo programa de intervenção	Diretor	AB - Não legitimado pelos docentes	FG2.6	114		x	
Conselho Geral - Assembleia da República	Representações	Q - Metáforas de escola	FG2.6	115	x		
Nem sempre existe fiscalização por parte do Conselho Geral	Representações	Q - Metáforas de escola	FG2.1	116			x
Sei bem quais foram os critérios de seleção (noutra escola)	Representações	Q - Metáforas de escola	FG2.1	117			x
Elegeram um ditador! (noutra escola)	Representações	Q - Metáforas de escola	FG2.1	118			x
O que é a autonomia numa situação dessas...	Autonomia	AG - Receio de autonomia	FG2.6	119			x
É horrível!	Autonomia	AG - Receio de autonomia	FG2.2	120			x
Pessoas dizem: "sim Sr. Diretor, que ideia incrível..."	Autonomia	AG - Receio de autonomia	FG2.6	121			x
Tudo depende do diretor	Diretor	AA - Condicionante da organização	FG2.6	122	x		
As pessoas podem ter medo de falar	Diretor	AA - Condicionante da organização	FG2.2	123			x
Realidades muito distintas	Representações	P - Cultura específica do estabelecimento de ensino	FG2.1	124		x	
As prioridades da escola dependem do líder	Diretor	AA - Condicionante da organização	FG2.1	125	x		
Algumas escolas reclamam para si um determinado título	Representações	P - Cultura específica do estabelecimento de ensino	FG2.4	126	x		
Algumas escolas dizem-se inclusivas	Representações	P - Cultura específica do estabelecimento de ensino	FG2.4	127	x		
Polémica resultante da divulgação dos <i>rankings</i>	Conflito	U - Concorrência ao acesso a recursos limitados	FG2.4	128		x	

Intervenção	Tema	Indicador	Interlocutor	Código Intervenção	Codificação		
					Funcionamento <i>díptico</i> da organização		
					B	AB	A
Objetivo específico do corpo docente de uma escola	Representações	P - Cultura específica do estabelecimento de ensino	FG2.5	129	x		
Contexto socioeconómico determina objetivos	Representações	P - Cultura específica do estabelecimento de ensino	FG2.1	130	x		
Metas de escola díspares	Representações	P - Cultura específica do estabelecimento de ensino	FG2.1	131	x		
Não se podem comparar avaliações externas	Avaliação	N - Retrato distorcido	FG2.1	132		x	
Avaliação externa tem em consideração o contexto	Avaliação	J - Melhoria da organização educativa	FG2.6	133	x		
Nem todas as avaliações externas consideram o contexto	Avaliação	N - Retrato distorcido	FG2.3	134		x	
Opinião pública não tem em conta o contexto	Avaliação	N - Retrato distorcido	FG2.4	135		x	
Opinião pública tem em conta o contexto	Avaliação	J - Melhoria da organização educativa	FG2.6	136	x		
Escola com alunos provenientes de minorias étnicas	Missão de escola	A - inclusiva	FG2.6	137		x	
A escola estava em "estado de sítio"	Missão de escola	C - socializadora	FG2.6	138			x
Escola deve ter "qualidade na estadia" dos alunos carenciados	Representações	Q - Metáforas de escola	FG2.2	139	x		
Como integrei algumas comissões acho importante	Docs. estruturantes	I - Orientação ação	FG2.2	140	x		
Estou na escola há muitos anos e faço parte	Representações	Q - Metáforas de escola	FG2.2	141	x		
Os professores não leram os documentos	Docs. estruturantes	F - Cumprimento de obrigações	FG2.2	142		x	
Os professores não conhecem os documentos	Docs. estruturantes	F - Cumprimento de obrigações	FG2.3	143			x
Alguns colegas não sabem o que são os Docs.!	Docs. estruturantes	F - Cumprimento de obrigações	FG2.1	144			x
Muita gente flutuante... não conhece os Docs.	Representações	R - Ciclo de vida	FG2.1	145			x

Intervenção	Tema	Indicador	Interlocutor	Código Intervenção	Codificação		
					Funcionamento <i>díptico</i> da organização		
					B	AB	A
Alguns professores só precisam do PEE na sua avaliação	Docs. estruturantes	F - Cumprimento de obrigações	FG2.1	146			x
PCT é um "bico de obra"	Docs. estruturantes	F - Cumprimento de obrigações	FG2.1	147			x
PCT não é realizado pelo conselho de turma	Docs. estruturantes	F - Cumprimento de obrigações	FG2.2	148			x
Em termos teóricos é muito bonito	Docs. estruturantes	H - Bandeira utópica	FG2.1	149		x	
"O que é para pôr?"; "Tu (o DT) é que sabes!"	Docs. estruturantes	F - Cumprimento de obrigações	FG2.1	150			x
Quantas pessoas leem o PCT?	Docs. estruturantes	F - Cumprimento de obrigações	FG2.1	151			x
Deverá passar por uma reformulação destes Documentos.	Docs. estruturantes	I - Orientação ação	FG2.2	152	x		
Fazemos esse trabalho, mas não lhe chamamos PCT	Docs. estruturantes	I - Orientação ação	FG2.2	153	x		
Não há essa burocracia	Docs. estruturantes	F - Cumprimento de obrigações	FG2.2	154	x		
Temos 13 ou 14 páginas para preencher!	Docs. estruturantes	F - Cumprimento de obrigações	FG2.1	155			x
Que interessa saber se o aluno vem a pé ou de carro?	Docs. estruturantes	F - Cumprimento de obrigações	FG2.1	156			x
Há Documentos que não são precisos para nada!	Docs. estruturantes	F - Cumprimento de obrigações	FG2.5	157			x
Somos inundados no 1º CEB com projetos!	Missão de escola	E - burocrata	FG2.5	158		x	
Pomos as cruzes à sorte	Docs. estruturantes	F - Cumprimento de obrigações	FG2.1	159			x
Há pressões...	Conflito	V - Tutelas	FG2.1	160			x
Os professores começaram a complicar	Avaliação	N - Retrato distorcido	FG2.6	161		x	
O "complicómetro" vê-se em todo o lado!	Missão de escola	E - burocrata	FG2.3	162		x	
Hoje em dia é um trabalho!	Missão de escola	E - burocrata	FG2.1	163		x	

Intervenção	Tema	Indicador	Interlocutor	Código Intervenção	Codificação		
					Funcionamento <i>díptico</i> da organização		
					B	AB	A
Ninguém sabe muito bem para que servem alguns procedimentos	Missão de escola	E - burocrata	FG2.5	164			x
As pessoas transformaram os PCT numa coisa...	Missão de escola	E - burocrata	FG2.6	165			x
É inexequível	Missão de escola	E - burocrata	FG2.6	166			x
O ensino é muito formatado	Missão de escola	E - burocrata	FG2.6	167			x
Já não nos conseguimos mexer	Missão de escola	E - burocrata	FG2.6	168			x
O PCT surgiu com as equipas pedagógicas que não aconteceram	Docs. estruturantes	F - Cumprimento de obrigações	FG2.6	169		x	
Ideia dos "ninhos" interessante	Missão de escola	A - inclusiva	FG2.6	170	x		
Divulgamos mal os Docs.	Docs. estruturantes	I - Orientação ação	FG2.6	171	x		
O PEE deveria ter uma página que definisse a escola	Docs. estruturantes	G - Identidade instituição	FG2.6	172	x		
Passamos o ano inteiro a atualizar disparates!	Missão de escola	E - burocrata	FG2.1	173			x
O PCT é um formato	Missão de escola	E - burocrata	FG2.6	174		x	
Faz-se um padrão que se estende	Missão de escola	E - burocrata	FG2.1	175		x	
Precisamos de tempo para aprender	Representações	Q - Metáforas de escola	FG2.6	176	x		
Estamos a adotar uma coisa e chega logo outra	Representações	Q - Metáforas de escola	FG2.2	177		x	
Estamos assoberbados de tarefas	Missão de escola	E - burocrata	FG2.1	178		x	
É mais fácil pôr a cruz!	Docs. estruturantes	F - Cumprimento de obrigações	FG2.1	179			x
Não se deve perder a ideia da missão da escola!	Missão de escola	A - inclusiva	FG2.4	180	x		
Escola minimiza assimetrias sociais	Missão de escola	A - inclusiva	FG2.4	181	x		
Escola deve providenciar afetividade	Missão de escola	A - inclusiva	FG2.6	182	x		

Intervenção	Tema	Indicador	Interlocutor	Código Intervenção	Codificação		
					Funcionamento <i>díptico</i> da organização		
					B	AB	A
Escola deve providenciar afetividade	Missão de escola	A - inclusiva	FG2.5	183	x		
Quando as escolas reúnem para discutir a rede estão a lutar!	Conflito	U - Concorrência ao acesso a recursos limitados	FG2.6	184		x	
Autarquia exerce poder e pressão	Conflito	V - Tutelas	FG2.2	185			x
As pessoas devem envolver-se na construção dos Documentos.	Docs. estruturantes	I - Orientação ação	FG2.6	186	x		
Os Documentos. devem ser debatidos por todos	Docs. estruturantes	I - Orientação ação	FG2.2	187	x		
As pessoas leem os Docs. nem que seja para criticar	Representações	Q - Metáforas de escola	FG2.6	188		x	
Deveriam existir reuniões só para análise de Documentos.	Docs. estruturantes	I - Orientação ação	FG2.2	189	x		
A pessoa vai contrariada	Representações	Q - Metáforas de escola	FG2.1	190			x
Chegava ao fim do dia e queria que ninguém me chateasse	Representações	Q - Metáforas de escola	FG2.1	191			x
Os alunos antes não eram o centro do universo!	Representações	Q - Metáforas de escola	FG2.6	192		x	
O convívio na sala de professores desapareceu	Representações	Q - Metáforas de escola	FG2.6	193		x	
A sala de professores em que "entrava este ou aquele"	Representações	Q - Metáforas de escola	FG2.6	194	x		
O livro de ponto obrigava a ir à sala de professores	Representações	Q Metáforas de escola	FG2.1	195	x		
Faltam atividades de integração	Missão de escola	A - inclusiva	FG2.6	196	x		
Muita coisa quebrou com a avaliação de desempenho docente	Avaliação	L - Promoção de conflito	FG2.6	197		x	
Muita coisa quebrou com a avaliação de desempenho docente	Conflito	T - Avaliação de desempenho docente	FG2.6	197		x	

Intervenção	Tema	Indicador	Interlocutor	Código Intervenção	Codificação		
					Funcionamento <i>díptico</i> da organização		
					B	AB	A
Avaliação causa competição	Avaliação	L - Promoção de conflito	FG2.1	198		x	
Avaliação causa competição	Conflito	T - Avaliação de desempenho docente	FG2.1	198		x	
Escolas com muitas mulheres	Representações	Q - Metáforas de escola	FG2.6	199		x	
Mulheres ocupam poucos cargos	Representações	Q - Metáforas de escola	FG2.6	200		x	
Eu penso logo em tudo... é tudo isso	Avaliação	M - Objetivos ocultos tutela	FG3.6	1		x	
Serve o propósito de travar progressão	Avaliação	M - Objetivos ocultos tutela	FG3.6	2			x
No nosso ciclo passa ao lado... quem não está envolvido	Avaliação	N - Retrato distorcido	FG3.3	3			x
Se perguntares "de fora" ... não lhes tocou	Avaliação	N - Retrato distorcido	FG3.3	4			x
Não concordo.. Interfere na avaliação docente	Avaliação	J - Melhoria da organização educativa	FG3.1	5	x		
Avaliação de escola extremamente importante	Avaliação	J - Melhoria da organização educativa	FG3.1	6	x		
Avaliação externa orienta avaliação interna	Avaliação	J - Melhoria da organização educativa	FG3.1	7	x		
Conhecemo-nos melhor	Avaliação	J - Melhoria da organização educativa	FG3.2	8	x		
Gosto mais da interna que externa	Avaliação	J - Melhoria da organização educativa	FG3.2	9		x	
Estão sempre a ver onde podem pegar	Avaliação	M - Objetivos ocultos tutela	FG3.2	10		x	
Se o objetivo fosse orientar...	Avaliação	M - Objetivos ocultos tutela	FG3.4	11		x	
Pois... Deveria ser mais construtivo	Avaliação	M - Objetivos ocultos tutela	FG3.6	12		x	
Avaliação importante para conhecer o que se passa	Avaliação	J - Melhoria da organização educativa	FG3.4	13	x		
Avaliação de docentes: avaliar especialistas em avaliação?	Avaliação	L - Promoção de conflito	FG3.4	14		x	

Intervenção	Tema	Indicador	Interlocutor	Código Intervenção	Codificação		
					Funcionamento <i>díptico</i> da organização		
					B	AB	A
Avaliação docentes: avaliar especialistas em avaliação?	Conflito	T - Avaliação de desempenho docente	FG3.4	14		x	
O problema é os moldes em que é feita... o ambiente piorou...	Avaliação	L - Promoção de conflito	FG3.3	15		x	
O problema é os moldes em que é feita... o ambiente piorou...	Conflito	T - Avaliação de desempenho docente	FG3.3	15		x	
A representação "de si próprios" é a da faculdade!	Representações	Q - Metáforas de escola	FG3.4	16	x		
Avaliação premeia os melhores? É falso	Avaliação	N - Retrato distorcido	FG3.2	17			x
Aí é que é falso!	Avaliação	N - Retrato distorcido	FG3.6	18			x
É distorcido	Avaliação	N - Retrato distorcido	FG3.2	19			x
É uma questão economicista!	Avaliação	M - Objetivos ocultos tutela	FG3.2	20			x
Eu fui avaliada como elemento de um cargo! Não pude mostrar a ninguém como sou professor!	Avaliação	N - Retrato distorcido	FG3.3	21		x	
Eu tenho licença legal só para alguns conteúdos	Representações	Q - Metáforas de escola	FG3.4	22	x		
Quando te ensinaram a ser DT?	Representações	Q - Metáforas de escola	FG3.5	23		x	
O que criou mais conflito foi o resultado	Avaliação	L - Promoção de conflito	FG3.6	24			x
O que criou mais conflito foi o resultado	Conflito	T - Avaliação de desempenho docente	FG3.6	24			x
Não foi o processo...	Avaliação	L - Promoção de conflito	FG3.4	25		x	
Não foi o processo...	Conflito	T - Avaliação de desempenho docente	FG3.4	25		x	
O primeiro ano que houve avaliação podíamos propor uma nota que depois baixava.. agora não!!!!	Avaliação	K - Valorização do mérito profissional	FG3.6	26	x		

Intervenção	Tema	Indicador	Interlocutor	Código Intervenção	Codificação		
					Funcionamento <i>díptico</i> da organização		
					B	AB	A
Tínhamos que pôr a cruz naquele determinado sítio...	Missão de escola	E - burocrata	FG3.6	27			x
Professores que eu achava que eram iguais e não pude avaliar da mesma forma	Avaliação	N - Retrato distorcido	FG3.6	28			x
A dificuldade é essa. Não há hierarquia para avaliar	Avaliação	L - Promoção de conflito	FG3.1	29		x	
A dificuldade é essa. Não há hierarquia para avaliar	Conflito	T - Avaliação de desempenho docente	FG3.1	29		x	
Em educação física é fácil ver o que o outro faz....	Avaliação	K - Valorização do mérito profissional	FG3.1	30	x		
Os professores são todos adultos!!!	Representações	Q - Metáforas de escola	FG3.4	31		x	
Uma coisa era Muito Bom e outra o Bom...	Avaliação	L - Promoção de conflito	FG3.6	32		x	
Uma coisa era Muito Bom e outra o Bom...	Conflito	T - Avaliação de desempenho docente	FG3.6	32		x	
Eu inicialmente tinha as cruzinhas num dado sítio	Missão de escola	E - burocrata	FG3.6	33		x	
Para o avaliador é terrível	Avaliação	L - Promoção de conflito	FG3.6	34			x
Para o avaliador é terrível	Conflito	T - Avaliação de desempenho docente	FG3.6	34			x
É a fase negra da minha vida...	Avaliação	L - Promoção de conflito	FG3.2	35			x
É a fase negra da minha vida...	Conflito	T - Avaliação de desempenho docente	FG3.2	35			x
Toda a gente se esqueceu (de mencionar o cargo de relator) e não foi por acaso...	Representações	Q - Metáforas de escola	FG3.4	36		x	
É impossível ser justa	Avaliação	N - Retrato distorcido	FG3.2	37			x
É a tua perspetiva daquilo	Representações	Q - Metáforas de escola	FG3.7	38		x	

Intervenção	Tema	Indicador	Interlocutor	Código Intervenção	Codificação		
					Funcionamento <i>díptico</i> da organização		
					B	AB	A
Avaliei pessoas mais velhas que eu...porque haveriam de me reconhecer?	Avaliação	L - Promoção de conflito	FG3.2	39			x
Avaliei pessoas mais velhas que eu...porque haveriam de me reconhecer?	Conflito	T - Avaliação de desempenho docente	FG3.2	39			x
A abordagem não é fácil	Avaliação	L - Promoção de conflito	FG3.7	40		x	
A abordagem não é fácil	Conflito	T - Avaliação de desempenho docente	FG3.7	40		x	
Então que modelo de avaliação?? Externo!!!	Avaliação	N - Retrato distorcido	FG3.3	41		x	
É mais isenta	Avaliação	N - Retrato distorcido	FG3.2	42		x	
É mais isenta? Depende do avaliador!	Avaliação	N - Retrato distorcido	FG3.6	43		x	
Como é que vão encarar andar a fazer inquéritos?	Avaliação	L - Promoção de conflito	FG3.2	44		x	
Como é que vão encarar andar a fazer inquéritos?	Conflito	T - Avaliação de desempenho docente	FG3.2	44		x	
E eu só estou a recolher dados	Avaliação	L - Promoção de conflito	FG3.7	45	x		
E eu só estou a recolher dados	Conflito	T - Avaliação de desempenho docente	FG3.7	45	x		
Entre pares acho horrível	Avaliação	L - Promoção de conflito	FG3.3	46			x
Entre pares acho horrível	Conflito	T - Avaliação de desempenho docente	FG3.3	46			x
O que deu? Mau ambiente..	Avaliação	L - Promoção de conflito	FG3.3	47			x
O que deu? Mau ambiente..	Conflito	T - Avaliação de desempenho docente	FG3.3	47			x
O problema é que se formos avaliar alunos já não há problema	Avaliação	N - Retrato distorcido	FG3.5	48		x	
O teu colega não tem formação! Porque te vai avaliar?	Avaliação	L - Promoção de conflito	FG3.3	49		x	

Intervenção	Tema	Indicador	Interlocutor	Código Intervenção	Codificação		
					Funcionamento <i>díptico</i> da organização		
					B	AB	A
O teu colega não tem formação! Porque te vai avaliar?	Conflito	T - Avaliação de desempenho docente	FG3.3	49		x	
Porque esta há mais tempo!!	Representações	Q - Metáforas de escola	FG3.5	50	x		
E eles ficaram satisfeitos? Avaliar todos avaliam!!!	Avaliação	L - Promoção de conflito	FG3.7	51		x	
E eles ficaram satisfeitos? Avaliar todos avaliam!!!	Conflito	T - Avaliação de desempenho docente	FG3.7	51		x	
Não é claro "o que se avalia" e "com o quê"	Avaliação	N - Retrato distorcido	FG3.4	52			x
O ministério que me diga assim, "vais avaliar isto e aquilo"	Autonomia	AG - Receio de autonomia	FG3.4	53	x		
O princípio de avaliar esta correto!	Avaliação	K - Valorização do mérito profissional	FG3.5	54	x		
A abordagem... é a abordagem	Avaliação	L - Promoção de conflito	FG3.7	55		x	
A abordagem... é a abordagem	Conflito	T - Avaliação de desempenho docente	FG3.7	55		x	
As coisas começam sempre pelo teto	Representações	Q - Metáforas de escola	FG3.2	56			x
Definir o caminho que a escola pretende...	Docs. estruturantes	I - Orientação ação	FG3.2	57	x		
A escola definiu isso não havia "aquilo"... das metas??	Docs. estruturantes	I - Orientação ação	FG3.6	58	x		
Em determinadas escolas... Aqui é para "Inglês ver"	Representações	P - Cultura específica do estabelecimento de ensino	FG3.5	59			x
Em determinadas escolas... Aqui é para "Inglês ver"	Docs. estruturantes	F - Cumprimento de obrigações	FG3.5	59			x
Há escolas que PE faz a diferença	Docs. estruturantes	G - Identidade instituição	FG3.5	60	x		
Eu por acaso não conheço nenhuma...	Docs. estruturantes	H - Bandeira utópica	FG3.4	61			x

Intervenção	Tema	Indicador	Interlocutor	Código Intervenção	Codificação		
					Funcionamento <i>díptico</i> da organização		
					B	AB	A
O PCT diz-te alguma coisa?	Docs. estruturantes	F - Cumprimento de obrigações	FG3.3	62			x
"Aquilo" não serviu de nada	Docs. estruturantes	F - Cumprimento de obrigações	FG3.3	63			x
Isso não serve para nada!!!	Docs. estruturantes	F - Cumprimento de obrigações	FG3.5	64			x
Não fui professor diferente!	Docs. estruturantes	H - Bandeira utópica	FG3.3	65			x
"Aquilo" era um papel que eu tinha de preencher	Docs. estruturantes	F - Cumprimento de obrigações	FG3.3	66			x
E quem conhece o PEE??	Docs. estruturantes	F - Cumprimento de obrigações	FG3.5	67			x
Podia estar era mal feito!	Docs. estruturantes	I - Orientação ação	FG3.6	68	x		
Temos os Docs. e as pessoas não leem	Docs. estruturantes	F - Cumprimento de obrigações	FG3.3	69			x
Ser professor nesta escola não depende do PEE	Docs. estruturantes	H - Bandeira utópica	FG3.5	70			x
Deveria entrar na avaliação dos professores....	Docs. estruturantes	I - Orientação ação	FG3.7	71	x		
Os docentes só querem conhecer o horário!!	Docs. estruturantes	H - Bandeira utópica	FG3.7	72			x
Estou na linha de: "Há escolas onde o PEE é bandeira"	Docs. estruturantes	H - Bandeira utópica	FG3.7	73			x
Já vi escolas em que é levado a sério	Representações	P - Cultura específica do estabelecimento de ensino	FG3.7	74	x		
Sente-se logo nos primeiros dias	Representações	P - Cultura específica do estabelecimento de ensino	FG3.7	75	x		
PEE faz falta. O PCT não	Docs. estruturantes	F - Cumprimento de obrigações	FG3.7	76			x
Tem que ser "cenouras" à frente de cada um	Representações	Q - Metáforas de escola	FG3.7	77	x		
Quem for ver ao índice esta ótimo, mas no fundo é só teoria	Docs. estruturantes	H - Bandeira utópica	FG3.2	78			x
As metas que temos estabelecidas no projeto são interessantes!	Docs. estruturantes	I - Orientação ação	FG3.3	79	x		
Em cada ano deveria haver uma meta prioritária	Docs. estruturantes	I - Orientação ação	FG3.7	80	x		

Intervenção	Tema	Indicador	Interlocutor	Código Intervenção	Codificação		
					Funcionamento <i>díptico</i> da organização		
					B	AB	A
As atividades não estão priorizadas para o projeto!	Docs. estruturantes	H - Bandeira utópica	FG3.2	81		x	
Há coisas que são a nível nacional!	Docs. estruturantes	H - Bandeira utópica	FG3.4	82		x	
Não é preciso estar escrito	Docs. estruturantes	F - Cumprimento de obrigações	FG3.5	83		x	
O PEE não é só resultados!	Docs. estruturantes	I - Orientação ação	FG3.1	84	x		
Nós tentámos definir metas e correu mal (a avaliação docente)!	Conflito	U - Concorrência ao acesso a recursos limitados	FG3.2	85		x	
Temos que saber o que temos hoje e o que queremos	Avaliação	J - Melhoria da organização educativa	FG3.1	86	x		
Para além dos resultados, como posso contribuir para PEE?	Docs. estruturantes	I - Orientação ação	FG3.1	87	x		
a escola toda sabia desde que não contra o ministério	Autonomia	AC - Autonomia meramente ideológica	FG3.4	88	x		
Chega a inspeção e o que perguntam?	Avaliação	M - Objetivos ocultos tutela	FG3.2	89		x	
O projeto educativo é para mostrar!	Docs. estruturantes	F - Cumprimento de obrigações	FG3.5	90			x
Fazemos o projeto para mostrar à inspeção	Docs. estruturantes	F - Cumprimento de obrigações	FG3.5	91			x
O PEE é para a escola!	Docs. estruturantes	I - Orientação ação	FG3.1	92	x		
Para avaliação externa o PEE é favorável	Docs. estruturantes	H - Bandeira utópica	FG3.2	93			x
Claro (o PEE pode melhorar a avaliação)	Docs. estruturantes	I - Orientação ação	FG3.1	94	x		
Trabalhamos para os alunos ou para o Ministério?	Missão de escola	E - burocrata	FG3.5	95		x	
Se souber que vou ser avaliado..	Avaliação	J - Melhoria da organização educativa	FG3.1	96	x		

Intervenção	Tema	Indicador	Interlocutor	Código Intervenção	Codificação		
					Funcionamento <i>díptico</i> da organização		
					B	AB	A
Devíamos mostrar os resultados mas refletir sobre eles.	Avaliação	J - Melhoria da organização educativa	FG3.7	97	x		
Documento "bem elaborado", com "páginas numeradas"...	Docs. estruturantes	H - Bandeira utópica	FG3.7	98		x	
A nível social a representação do diretor relaciona-se com os resultados	Representações	Q - Metáforas de escola	FG3.4	99	x		
O único <i>ranking</i> é o dos exames	Avaliação	N - Retrato distorcido	FG3.4	100			x
não concordo se não colocávamos noutra escola	Missão de escola	A - inclusiva	FG3.7	101	x		
A maior parte dos pais nem sabe	Representações	Q - Metáforas de escola	FG3.4	102			x
O que é uma boa escola? Os pais não sabem!	Representações	Q - Metáforas de escola	FG3.4	103			x
Os pais não esperam nada	Representações	Q - Metáforas de escola	FG3.4	104			x
"Aquilo" não é avaliação externa, é uma auditoria	Avaliação	M - Objetivos ocultos tutela	FG3.4	105	x		
Diretor: motor para passagem de informação	diretor	X - Escola à imagem do diretor	FG3.7	106	x		
Alguns diretores prepotentes e com muito poder	diretor	Y - Excesso / deficit de poder	FG3.2	107			x
O poder é o mesmo, a execução é diferente	Representações	Q - Metáforas de escola	FG3.4	108		x	
Poder é igual	Representações	Q - Metáforas de escola	FG3.7	109		x	
Por isso as escolas são diferentes	Representações	P - Cultura específica do estabelecimento de ensino	FG3.1	110	x		
Em outros agrupamentos prevalece a prepotência	diretor	Y - Excesso / deficit de poder	FG3.3	111			x
Antigamente executivo decidia em conjunto	Representações	Q - Metáforas de escola	FG3.1	112	x		
Era mais ou menos igual...	Representações	Q - Metáforas de escola	FG3.4	113	x		
Mas os poderes eram diferentes	Representações	Q - Metáforas de escola	FG3.7	114	x		

Intervenção	Tema	Indicador	Interlocutor	Código Intervenção	Codificação		
					Funcionamento <i>díptico</i> da organização		
					B	AB	A
Diretor assume responsabilidade, logo escola é a imagem do diretor	diretor	X - Escola à imagem do diretor	FG3.1	115	x		
Deixou de ser figura importante na avaliação	diretor	Y - Excesso / deficit de poder	FG3.2	116		x	
O diretor não é o que melhor conhece os professores	diretor	Y - Excesso / deficit de poder	FG3.1	117		x	
O diretor não é o que melhor conhece os professores	diretor	Y - Excesso / deficit de poder	FG3.5	118		x	
Conhece apenas uma faceta	diretor	Y - Excesso / deficit de poder	FG3.7	119		x	
Conhece aqueles que lhe são mais próximos, ou os casos negativos	diretor	Y - Excesso / deficit de poder	FG3.1	120		x	
Chega lá "o mau"...	Representações	Q - Metáforas de escola	FG3.7	121	x		
Na avaliação não corre bem	Avaliação	N - Retrato distorcido	FG3.2	122		x	
Só quem já passou o que nos passámos	Conflito	T - Avaliação de desempenho docente	FG3.2	123			x
Só quem já passou o que nos passámos	Avaliação	L - Promoção de conflito	FG3.2	123			x
Respirei de alívio quando fiquei de fora. Foi das piores coisas!	Avaliação	L - Promoção de conflito	FG3.2	124			x
Respirei de alívio quando fiquei de fora. Foi das piores coisas!	Conflito	T - Avaliação de desempenho docente	FG3.2	124			x
O diretor é das pessoas que melhor conhece a escola	diretor	AA - Condicionante da organização	FG3.3	125	x		
O diretor é das pessoas que melhor conhece a escola	diretor	AA - Condicionante da organização	FG3.4	126	x		
Avaliadores deveriam estar hierarquicamente acima	Avaliação	L - Promoção de conflito	FG3.4	127			x

Intervenção	Tema	Indicador	Interlocutor	Código Intervenção	Codificação		
					Funcionamento <i>díptico</i> da organização		
					B	AB	A
Avaliadores deveriam estar hierarquicamente acima	Conflito	T - Avaliação de desempenho docente	FG3.4	127			x
Depende da escola	Representações	P - Cultura específica do estabelecimento de ensino	FG3.5	128		x	
Temos que nos moldar	Representações	Q - Metáforas de escola	FG3.7	129	x		
Temos que nos moldar, para determinadas coisas...	Representações	Q - Metáforas de escola	FG3.6	130		x	
Numa escola fiz um pedido para horário que não ligaram	Representações	P - Cultura específica do estabelecimento de ensino	FG3.5	131			x
Como não ligaram, passei a cumprir o mínimo	Representações	Q - Metáforas de escola	FG3.5	132			x
Fizeste o mínimo porque não havia avaliação	Representações	Q - Metáforas de escola	FG3.4	133			x
Ser professor numa escola não é só dar aulas!	Representações	Q - Metáforas de escola	FG3.7	134	x		
Ser professor não é dar aulas????	Representações	Q - Metáforas de escola	FG3.1	135		x	
Vai ver o perfil de professor...	Representações	Q - Metáforas de escola	FG3.1	136	x		
E onde entra na avaliação?	Representações	Q - Metáforas de escola	FG3.1	137		x	
As realidades da escola são diferentes	Representações	P - Cultura específica do estabelecimento de ensino	FG3.3	138		x	
As realidades da escola são diferentes	Representações	P - Cultura específica do estabelecimento de ensino	FG3.5	139		x	
A motivação é variável	Representações	P - Cultura específica do estabelecimento de ensino	FG3.7	140	x		
O professor deve estar satisfeito	Representações	P - Cultura específica do estabelecimento de ensino	FG3.5	141	x		
Escolas semelhantes	Representações	P - Cultura específica do estabelecimento de ensino	FG3.3	142	x		
Diretor se pudesse, escolhia os professores	diretor	X - Escola à imagem do diretor	FG3.2	143	x		
Escolas (e professores) semelhantes	Representações	O - Cultura transversal ao estabelecimento de ensino	FG3.1	144	x		
Tem a ver com a representação de classe	Representações	O - Cultura transversal ao estabelecimento de ensino	FG3.4	145	x		

Intervenção	Tema	Indicador	Interlocutor	Código Intervenção	Codificação		
					Funcionamento <i>díptico</i> da organização		
					B	AB	A
Olha-se para a pessoa e diz-se: "Olha aquele é professor!"	Representações	O - Cultura transversal ao estabelecimento de ensino	FG3.1	146	x		
É difícil saber de entre 20 qual é o professor	Representações	Q - Metáforas de escola	FG3.4	147		x	
Professores muito semelhantes	Representações	Q - Metáforas de escola	FG3.4	148		x	
Professores muito diferentes	Representações	Q - Metáforas de escola	FG3.1	149	x		
Há determinadas escolas com "lubrificantes"	Representações	Q - Metáforas de escola	FG3.7	150	x		
Escolas com grupo docente fixo conseguem	Representações	R - Ciclo de vida	FG3.6	151	x		
A sala de professores era dividida a meio	Representações	Q - Metáforas de escola	FG3.6	152		x	
Tu ias para o meu sítio	Representações	Q - Metáforas de escola	FG3.4	153		x	
Aqui eram os "velhos" e ali eram "os novos"	Representações	R - Ciclo de vida	FG3.6	154		x	
Entrei na sala de professores sentei-me na mesa de outro...	Representações	Q - Metáforas de escola	FG3.5	155		x	
Onde estava sempre sentado o colega X, com oito horas de serviço?	Representações	R - Ciclo de vida	FG3.6	156		x	
Aqui também há lugares reservados	Representações	Q - Metáforas de escola	FG3.7	157		x	
A nossa sala de professores agora está "por grupos"	Representações	Q - Metáforas de escola	FG3.6	158		x	
As pessoas não param no meio	Representações	Q - Metáforas de escola	FG3.6	159		x	
Acho bem separar os sítios	Representações	Q - Metáforas de escola	FG3.5	160	x		
Era a "velhada" toda	Representações	R - Ciclo de vida	FG3.6	161		x	
Temos que passar pelos outros mais importantes, e	Representações	R - Ciclo de vida	FG3.4	162		x	
Nós agora somos os velhotes.... e os novos?	Representações	R - Ciclo de vida	FG3.7	163		x	

Intervenção	Tema	Indicador	Interlocutor	Código Intervenção	Codificação		
					Funcionamento <i>díptico</i> da organização		
					B	AB	A
Antigamente perguntava-se: "É professor ou provisório?"	Representações	Q - Metáforas de escola	FG3.4	164		x	
Com a democratização do ensino há muitos "maus professores"	Representações	Q - Metáforas de escola	FG3.4	165	x		
Antigamente "batia-se a pala aos velhotes". Agora não	Representações	R - Ciclo de vida	FG3.6	166	x		
Alguém achou estranho que eu tratasse o colega X por "tu"	Representações	Q - Metáforas de escola	FG3.6	167		x	
Quando fui recebida pela diretora chamou-me de "menina"!	Representações	Q - Metáforas de escola	FG3.2	168		x	
Não há autonomia	Autonomia	AC - Autonomia meramente ideológica	FG3.2	169		x	
Com o novo modelo temos mais autonomia	Autonomia	AD - Importante e desejada	FG3.3	170		x	
Onde temos autonomia?	Autonomia	AC - Autonomia meramente ideológica	FG3.7	171		x	
Que autonomia?	Autonomia	AC - Autonomia meramente ideológica	FG3.5	172		x	
Temos autonomia dentro dos parâmetros...	Autonomia	AC - Autonomia meramente ideológica	FG3.2	173	x		
"Pode andar à vontade desde que não saia do quadrado!"	Autonomia	AC - Autonomia meramente ideológica	FG3.4	174	x		
Se não nos puserem limites, como é?	Autonomia	AG - Receio de autonomia	FG3.5	175			x
Se podes definir o que queres, para que seria preciso autorização direção regional?	Autonomia	AC - Autonomia meramente ideológica	FG3.2	176		x	
De há uns anos para cá tem melhorado! Mais autonomia do que no tempo da delegação escolar	Autonomia	AD - Importante e desejada	FG3.3	177	x		
Autonomia só em coisas menores	Autonomia	AC - Autonomia meramente ideológica	FG3.7	178		x	
Autonomia nas coisas importantes não mudou	Autonomia	AC - Autonomia meramente ideológica	FG3.4	179		x	

Intervenção	Tema	Indicador	Interlocutor	Código Intervenção	Codificação		
					Funcionamento <i>díptico</i> da organização		
					B	AB	A
Autonomia é fictícia	Autonomia	AC - Autonomia meramente ideológica	FG3.7	180	x		
Para quê justificar superiormente a constituição de turmas?	Autonomia	AC - Autonomia meramente ideológica	FG3.2	181	x		
Autonomia para criar prova de conhecimentos para recrutamento de assistentes operacionais	Autonomia	AG - Receio de autonomia	FG3.3	182		x	
Com autonomia ficamos perdidos...	Autonomia	AG - Receio de autonomia	FG3.3	183		x	
Com autonomia temos sempre receio	Autonomia	AG - Receio de autonomia	FG3.5	184		x	
Estamos sempre a queixar de falta de autonomia mas não queremos	Autonomia	AG - Receio de autonomia	FG3.2	185		x	
Autonomia muito condicionada	Autonomia	AC - Autonomia meramente ideológica	FG3.2	186	x		
Dão-nos autonomia dentro do quadrado	Autonomia	AC - Autonomia meramente ideológica	FG3.6	187	x		
Se for autonomia total o que resulta?	Autonomia	AG - Receio de autonomia	FG3.3	188			x
Não há exemplo da prova (de conhecimentos para recrutamento de AO) porque quem fez a lei não a	Autonomia	AE - Desresponsabilização do estado	FG3.4	189			x
Não temos autonomia nem a queremos	Autonomia	AG - Receio de autonomia	FG3.3	190			x
Transparece apenas que há autonomia	Autonomia	AC - Autonomia meramente ideológica	FG3.6	191	x		
Um mesmo projeto é simultaneamente ótimo e péssimo!	Conflito	S - Representações divergentes	FG3.3	192			x
O que a escola pretende? Já nem sei!	Representações	Q - Metáforas de escola	FG3.3	193			x
Não há nada mais justo que a escola, com tantos professores diferentes	Representações	Q - Metáforas de escola	FG3.4	194	x		
Escola vive demasiados problemas	Representações	Q - Metáforas de escola	FG3.2	195			x
Escolaridade obrigatória vai piorar escola	Missão de escola	A - inclusiva	FG3.6	196		x	

Intervenção	Tema	Indicador	Interlocutor	Código Intervenção	Codificação		
					Funcionamento <i>díptico</i> da organização		
					B	AB	A
Pais querem despachar os alunos pois não os podem pôr a trabalhar	Missão de escola	D - depósito	FG3.6	197			x
Professores devem pensar a evolução da escola	Avaliação	J - Melhoria da organização educativa	FG3.1	198	x		
A representação que temos dos alunos corresponde ao que já fomos	Representações	Q - Metáforas de escola	FG3.4	199	x		
Alunos sabem que andam aqui a "fazer de conta"	Missão de escola	D - depósito	FG3.2	200			x
Alunos têm incentivos em casa que levam a que não queiram vir para a escola	Missão de escola	D - depósito	FG3.5	201			x
Alunos gostam de vir para a escola. Não gostam é das aulas!	Missão de escola	A - inclusiva	FG3.4	202	x		
Escola: integradora	Missão de escola	A - inclusiva	Diretor	1	x		
Escola: educadora	Missão de escola	C - socializadora	Diretor	2	x		
Escola: bem estar	Missão de escola	C - socializadora	Diretor	3	x		
Maioria dos pais valorizam aprendizagem na escola	Missão de escola	B - meritocrática	Diretor	4	x		
Minorias não instruídas não valorizam escola	Missão de escola	D - depósito	Diretor	5		x	
Escola: depósito	Missão de escola	D - depósito	Diretor	6			x
Horário de alunos preenchido, é valorizado de forma divergente pelos pais	Conflito	S - Representações divergentes	Diretor	7		x	
À escola é pedido tudo!	Representações	Q - Metáforas de escola	Diretor	8		x	
Acabou o tempo do professor-mestre	Representações	Q - Metáforas de escola	Diretor	9		x	
Ensino para todos envolve apetências diferentes	Missão de escola	A - inclusiva	Diretor	10		x	
Já pensei de forma diferente	Representações	R - Ciclo de vida	Diretor	11		x	

Intervenção	Tema	Indicador	Interlocutor	Código Intervenção	Codificação		
					Funcionamento <i>díptico</i> da organização		
					B	AB	A
Escola formatada para aluno médio!	Representações	Q - Metáforas de escola	Diretor	12	x		
Alunos acima da média são desprezados	Representações	Q - Metáforas de escola	Diretor	13		x	
Escola deve mudar e preocupar-se com os bons alunos	Missão de escola	B - meritocrática	Diretor	14	x		
Há vias alternativas para alunos com dificuldades	Missão de escola	B - meritocrática	Diretor	15	x		
O projeto Educativo é como a Constituição da República: desconhecido	Docs. estruturantes	H - Bandeira utópica	Diretor	16			x
O projeto Educativo é como a Constituição da República: desconhecido	Representações	Q - Metáforas de escola	Diretor	16			x
PEE é muito bonito, mas é um papel	Docs. estruturantes	F - Cumprimento de obrigações	Diretor	17			x
Faz-se o documento... e guarda-se	Docs. estruturantes	F - Cumprimento de obrigações	Diretor	18			x
Escolas são muito diferentes na forma de atuar	Representações	P - Cultura específica do estabelecimento de ensino	Diretor	19		x	
Linhas orientadoras de PEE poderiam diferenciar	Docs. estruturantes	P - Cultura específica do estabelecimento de ensino	Diretor	20	x		
Os EE não escolhem a escola pelo PEE!	Docs. estruturantes	H - Bandeira utópica	Diretor	21		x	
O que está no PEE não é a prática!	Docs. estruturantes	H - Bandeira utópica	Diretor	22			x
Professores conhecem 2 ou 3 linhas gerais do PEE	Docs. estruturantes	H - Bandeira utópica	Diretor	23		x	
Estratégias? É cada um por si!	Docs. estruturantes	H - Bandeira utópica	Diretor	24			x
PCT não faz sentido nenhum	Docs. estruturantes	F - Cumprimento de obrigações	Diretor	25			x
PCT pesado e burocrático	Docs. estruturantes	F - Cumprimento de obrigações	Diretor	26			x
PCT causa mais problemas do que resolve	Docs. estruturantes	F - Cumprimento de obrigações	Diretor	27			x
Mais importante que o papel é a ação!	Docs. estruturantes	F - Cumprimento de obrigações	Diretor	28		x	

Intervenção	Tema	Indicador	Interlocutor	Código Intervenção	Codificação		
					Funcionamento <i>díptico</i> da organização		
					B	AB	A
Cada um põe uma coisinha no papel e deixa de ligar	Docs. estruturantes	F - Cumprimento de obrigações	Diretor	29			x
Diferença de escolas passa mais pelo diretor	diretor	X - Escola à imagem do diretor	Diretor	30	x		
Avaliação externa positiva: é orientação	Avaliação	J - Melhoria da organização educativa	Diretor	31	x		
Avaliação externa não deve ser penalizadora mas pedagógica	Avaliação	J - Melhoria da organização educativa	Diretor	32		x	
Avaliação externa nem sempre é pedagógica...	Avaliação	L - Promoção de conflito	Diretor	33		x	
Avaliação externa nem sempre é pedagógica...	Conflito	T - Avaliação de desempenho docente	Diretor	34		x	
Avaliação externa baseia-se mais no que se diz do que na realidade	Avaliação	N - Retrato distorcido	Diretor	34			x
Pode "vender-se gato por lebre"	Avaliação	N - Retrato distorcido	Diretor	35			x
Avaliação docente não é correta	Avaliação	N - Retrato distorcido	Diretor	36			x
Põe professores contra professores	Avaliação	L - Promoção de conflito	Diretor	37			x
Põe professores contra professores	Conflito	T - Avaliação de desempenho docente	Diretor	37			x
Avalia-se a sala de aula sem conhecimento real	Avaliação	N - Retrato distorcido	Diretor	38			x
O diretor conhece melhor a sala de aula, pelos pais e pelos alunos	diretor	AA - Condicionante da organização	Diretor	39	x		
O diretor conhece pelas reclamações	diretor	AA - Condicionante da organização	Diretor	40	x		
Assiduidade não deveria ser relevada na avaliação	Avaliação	N - Retrato distorcido	Diretor	41			x
Atestados médicos com pessoas de boa saúde	Avaliação	N - Retrato distorcido	Diretor	42			x
Avaliação é um retrato distorcido	Avaliação	N - Retrato distorcido	Diretor	43			x
Contribui para mau ambiente	Avaliação	L - Promoção de conflito	Diretor	44			x

Intervenção	Tema	Indicador	Interlocutor	Código Intervenção	Codificação		
					Funcionamento <i>díptico</i> da organização		
					B	AB	A
Contribui para mau ambiente	Conflito	T - Avaliação de desempenho docente	Diretor	44			x
Nem o mérito é valorizado	Avaliação	N - Retrato distorcido	Diretor	45			x
Avaliação entre pares? Depende da relação entre estes	Avaliação	N - Retrato distorcido	Diretor	46			x
Avaliação deveria passar por alguém hierarquicamente acima	diretor	Y - Excesso / deficit de poder	Diretor	47	x		
É o diretor que conhece tudo sobre os professores	Representações	Q - Metáforas de escola	Diretor	48	x		
Diretor tem <i>feedback</i> muito vasto	Representações	Q - Metáforas de escola	Diretor	49	x		
Diretor deveria ter mais poderes para avaliar docentes	diretor	Y - Excesso / deficit de poder	Diretor	50	x		
Professor acha-se "trabalhador por conta própria"	Representações	Q - Metáforas de escola	Diretor	51			x
Professor oferece resistência	Conflito	S - Representações divergentes	Diretor	52		x	
Pode haver divergências difíceis de ultrapassar	Conflito	S - Representações divergentes	Diretor	53		x	
É difícil impor a um professor contra a sua vontade	Conflito	S - Representações divergentes	Diretor	54		x	
Depende muito da colaboração livre do professor	Conflito	S - Representações divergentes	Diretor	55		x	
É importante motivar e galvanizar todos no mesmo	diretor	AA - Condicionante da organização	Diretor	56	x		
Professor tende a reagir da mesma maneira em todo o lado	Representações	O - Cultura transversal ao estabelecimento de ensino	Diretor	57		x	
Não é em pouco tempo que se consegue envolver um professor	Representações	O - Cultura transversal ao estabelecimento de ensino	Diretor	58		x	

Intervenção	Tema	Indicador	Interlocutor	Código Intervenção	Codificação		
					Funcionamento <i>díptico</i> da organização		
					B	AB	A
O professor pode passar na escola e nem se aperceber das particularidades	Representações	O - Cultura transversal ao estabelecimento de ensino	Diretor	59		x	
Valores e filosofia da escola não são percebidas num ano	Representações	P - Cultura específica do estabelecimento de ensino	Diretor	60	x		
Há escolas que valorizam coisas diferentes	Representações	P - Cultura específica do estabelecimento de ensino	Diretor	61	x		
Cada professor acha que trabalha por conta própria	Representações	Q - Metáforas de escola	Diretor	62			x
Oferece resistências quando não concorda	Conflito	S - Representações divergentes	Diretor	63			x
É preciso um núcleo forte que se identifique com a escola	Representações	P - Cultura específica do estabelecimento de ensino	Diretor	64	x		
É uma gestão de forças	Conflito	S - Representações divergentes	Diretor	65		x	
Depende do número dos que estão de um lado e de outro	Conflito	S - Representações divergentes	Diretor	66		x	
Há um medir de forças!	Conflito	S - Representações divergentes	Diretor	67		x	
Algumas atividades novas oferecem logo resistência	Conflito	S - Representações divergentes	Diretor	68		x	
Se for só um a não querer é facilmente anulável	Conflito	S - Representações divergentes	Diretor	69		x	
Depende dos grupos, dos departamentos, do número de professores novos	Conflito	S - Representações divergentes	Diretor	70		x	
Depende do peso que cada um dos grupos possa ter	Conflito	S - Representações divergentes	Diretor	71		x	
Corpo docente estável favorece filosofia de escola	Representações	P - Cultura específica do estabelecimento de ensino	Diretor	72	x		
5 ou 10 que caíam ali são arrastados pela maioria	Conflito	S - Representações divergentes	Diretor	73			x

Intervenção	Tema	Indicador	Interlocutor	Código Intervenção	Codificação		
					Funcionamento <i>díptico</i> da organização		
					B	AB	A
É importante que grande fatia de professores se identifique com a escola	Representações	P - Cultura específica do estabelecimento de ensino	Diretor	74	x		
Professores não devem pensar num gueto fechado....	Conflito	S - Representações divergentes	Diretor	75		x	
Se for um gueto para não fazer nada é preciso destruir	Conflito	S - Representações divergentes	Diretor	76		x	
As coisas não são bem vendidas nem bem feitas	Conflito	V - Tutelas	Diretor	77		x	
São feitas nos gabinetes sem conhecer o terreno	Conflito	V - Tutelas	Diretor	78			x
Quem faz leis não vê a aplicação prática	Conflito	V - Tutelas	Diretor	79			x
Causa grandes transtornos	Conflito	V - Tutelas	Diretor	80			x
Pôr professores a avaliar professores...	Conflito	T - Avaliação de desempenho docente	Diretor	81			x
Pôr professores a avaliar professores...	Avaliação	L - Promoção de conflito	Diretor	81			x
Mesmo que venham professores de fora, de que vale?	Avaliação	N - Retrato distorcido	Diretor	82			x
Qualquer um dá bem uma aula!	Avaliação	N - Retrato distorcido	Diretor	83			x
Gostava de experimentar a avaliação de uma aula de uma pessoa com a 4ª classe	Avaliação	N - Retrato distorcido	Diretor	84			x
Há outras coisas a ter em conta na avaliação docente	Avaliação	N - Retrato distorcido	Diretor	85		x	
Não se resume a 90 minutos de uma aula	Avaliação	N - Retrato distorcido	Diretor	86		x	
É só folclore! Não é nada!	Avaliação	N - Retrato distorcido	Diretor	87			x
Deveria passar pelo diretor a avaliação de desempenho docente	diretor	Y - Excesso / deficit de poder	Diretor	88	x		

Intervenção	Tema	Indicador	Interlocutor	Código Intervenção	Codificação		
					Funcionamento <i>díptico</i> da organização		
					B	AB	A
A autonomia vem sempre no sentido dos deveres	Autonomia	AC - Autonomia meramente ideológica	Diretor	89	x		
Nunca temos autonomia para algumas coisas que davam jeito	Autonomia	AD - Importante e desejada	Diretor	90	x		
Diretor deveria ter mais poderes	Diretor	Y - Excesso / deficit de poder	Diretor	91	x		
O poder assusta.. com alguns diretores prepotentes	Autonomia	AG - Receio de autonomia	Diretor	92			x
É importante ter mais autonomia	Autonomia	AD - Importante e desejada	Diretor	93	x		
Alguns colegas usam o poder para correr com quem não diz <i>Ámen</i>	Autonomia	AG - Receio de autonomia	Diretor	94			x
Para o bem e para o mal diretor deveria ter mais poder	diretor	Y - Excesso / deficit de poder	Diretor	95	x		
Diretor não é escolhido pelo plano de intervenção	Representações	Q - Metáforas de escola	Diretor	96		x	
Aquilo é outro documento que também fica bem fazer	Docs. estruturantes	F - Cumprimento de obrigações	Diretor	97			x
Qualquer pessoa pode escrever coisas muito bonitas	Docs. estruturantes	F - Cumprimento de obrigações	Diretor	98			x
Mesmo que não saiba se as pode por em prática	Docs. estruturantes	H - Bandeira utópica	Diretor	99			x
Os professores não conhecem o Plano de intervenção do diretor	Docs. estruturantes	H - Bandeira utópica	Diretor	100			x
Os professores votam nos seus representantes para eleger o diretor!	diretor	AA - Condicionante da organização	Diretor	101	x		
Ao votar livremente podem estar condicionados pelos seus interesses	Representações	Q - Metáforas de escola	Diretor	102			x

Intervenção	Tema	Indicador	Interlocutor	Código Intervenção	Codificação		
					Funcionamento <i>díptico</i> da organização		
					B	AB	A
Seria uma escolha interesseira	Representações	Q - Metáforas de escola	Diretor	103			x
Diretor representa liderança mais forte e com mais responsabilidade	diretor	X - Escola à imagem do diretor	Diretor	104	x		
Diretor pode escolher livremente a sua equipa	diretor	X - Escola à imagem do diretor	Diretor	105	x		
Diretor é um rosto	diretor	X - Escola à imagem do diretor	Diretor	106	x		
No caso de divergências, a situação não teria chegado onde chegou	Conflito	S - Representações divergentes	Diretor	107		x	
A escola perdeu tempo a deixar andar	Conflito	S - Representações divergentes	Diretor	108		x	
Mas é importante que haja divergências!	Representações	Q - Metáforas de escola	Diretor	109		x	
Um diretor não se deve rodear de "Yes mens"	diretor	AA - Condicionante da organização	Diretor	110		x	
Missão diretor: líder	diretor	AA - Condicionante da organização	Diretor	111	x		
Missão diretor: inovação	diretor	AA - Condicionante da organização	Diretor	112	x		
Missão diretor: puxar pelas equipas	diretor	AA - Condicionante da organização	Diretor	113	x		
O mais difícil é gerir pessoas	Conflito	S - Representações divergentes	Diretor	114		x	
Missão diretor: dialogar	diretor	AA - Condicionante da organização	Diretor	115	x		
Missão diretor: desafiar <i>status quo</i>	diretor	AA - Condicionante da organização	Diretor	116	x		
Missão diretor: abanar acomodação	diretor	AA - Condicionante da organização	Diretor	117	x		
Missão diretor: motor	diretor	AA - Condicionante da organização	Diretor	118	x		
Diretor pode criar clima hostil e prejudicial	diretor	AA - Condicionante da organização	Diretor	119		x	
Autonomia só nos deveres	Autonomia	AC - Autonomia meramente ideológica	Diretor	120			x
"Pode fazer isto e aquilo", mas controlado!	Autonomia	AC - Autonomia meramente ideológica	Diretor	121	x		

Intervenção	Tema	Indicador	Interlocutor	Código Intervenção	Codificação		
					Funcionamento <i>díptico</i> da organização		
					B	AB	A
Autonomia orientada e ideológica	Autonomia	AC - Autonomia meramente ideológica	Diretor	122			x
Os professores querem uma situação cómoda	Autonomia	AF - Não constitui preocupação	Diretor	123	x		
Diretor deve ter mais poder para decidir	diretor	Y - Excesso / deficit de poder	Diretor	124	x		
Alguns diretores contornam a situação para	Representações	Q - Metáforas de escola	Diretor	125		x	
Autonomia é janela de oportunidade!	Autonomia	AD - Importante e desejada	Diretor	126	x		
Ministério tem peso muito grande	Autonomia	AC - Autonomia meramente ideológica	Diretor	127	x		
Quem está no terreno é bom executor	Representações	Q - Metáforas de escola	Diretor	128	x		
Avaliação externa deve dar pontos de referência e sugerir caminhos	Avaliação	J - Melhoria da organização educativa	Diretor	129	x		
No caso dos adormecidos, ou dos acomodados seria necessário intervir	Representações	Q - Metáforas de escola	Diretor	130	x		
Não deve haver medo de dar liberdade às escolas	Autonomia	AD - Importante e desejada	Diretor	131	x		
Autonomia dos professores? "Deixem-me fazer como	Representações	Q - Metáforas de escola	Diretor	132			x
Apenas a direção deveria ter mais autonomia	diretor	Y - Excesso / deficit de poder	Diretor	133	x		
Os professores já têm autonomia suficiente	Representações	Q - Metáforas de escola	Diretor	134			x
O professor é um funcionário!	Representações	Q - Metáforas de escola	Diretor	135	x		
O professor deve alinhar pelas regras	Representações	Q - Metáforas de escola	Diretor	136	x		
O professor nem é funcionário nem patrão...	Representações	Q - Metáforas de escola	Diretor	137		x	
A experiência faz-nos mudar	Representações	R - Ciclo de vida	Diretor	138	x		
A educação só pode ser planeada num horizonte de 4 ou 5 anos	Representações	Q - Metáforas de escola	Diretor	139		x	
Os filhos ajudam a mudar forma de ver a escola	Representações	R - Ciclo de vida	Diretor	140		x	

Intervenção	Tema	Indicador	Interlocutor	Código Intervenção	Codificação		
					Funcionamento <i>díptico</i> da organização		
					B	AB	A
Um dos critérios para ser professor deveria ser ter filhos :)	Representações	Q - Metáforas de escola	Diretor	141		x	
O professor só tem a percepção da sua aula pelo que lhe contam...	Representações	Q - Metáforas de escola	Diretor	142		x	

APÊNDICE IX – Versão digital da obra

